



# Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Ein internationaler Vergleich

Dietmar Frommberger



# Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

## Ein internationaler Vergleich

Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Auf Grundlage von acht Fallstudien  
[www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-ueberblick](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-ueberblick)

**Australien** – Johannes K. Schmees, Tatyana Popkova und Prof. Dr. Dietmar Frommberger

**Deutschland** – Prof. Dr. Dietmar Frommberger

**England** – Johannes K. Schmees, Tatyana Popkova und Prof. Dr. Dietmar Frommberger

**Kanada** – Prof. Dr. Dr. h. c. Thomas Deißinger

**Niederlande** – Dr. Gerd Busse

**Österreich** – Prof. Dr. Dietmar Frommberger und Johannes K. Schmees

**Schottland** – Prof. Dr. Matthias Pilz

**Schweiz** – Prof. Dr. Dietmar Frommberger und Johannes K. Schmees

Mit einem einleitenden Kapitel

**Nachschulische Bildung im Umbruch** – Dr. Marcus Eckelt und Clemens Wieland

---

# Inhalt

---

Vorwort	6
Nachschulische Bildung im Umbruch	8
Literaturverzeichnis	17
<b>Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich</b>	
<b>1 Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im internationalen Vergleich</b>	<b>20</b>
1.1 Problemzusammenhang	20
1.2 Fragestellungen und Untersuchungsansatz	21
1.3 Unterschiedliche Ausgangsbedingungen beruflicher und hochschulischer Bildung im internationalen Vergleich	24
<b>2 Von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung</b>	<b>27</b>
2.1 Internationale Entwicklungen und Trends	27
2.2 Beispiel 1: Mittlere berufliche Bildung in den Niederlanden	27
2.3 Beispiele 2 und 3: Berufsreifeprüfung und berufsbildende höhere Schule in Österreich	31
2.4 Beispiele 4 und 5: Berufsmaturität und höhere Berufsbildung in der Schweiz	33
2.5 Zwischenfazit	37
<b>3 Zur Verbindung und Integration beruflicher und hochschulischer Bildung</b>	<b>39</b>
3.1 Internationale Entwicklungen und Trends	39
3.2 Beispiel 6: Associate Degrees in den Niederlanden	41
3.3 Beispiel 7: Cooperative Education in Colleges in Kanada	42
3.4 Beispiel 8: Das duale Studium in Deutschland	45
3.5 Beispiel 9: Higher und Degree Apprenticeships in England	48
3.6 Zwischenfazit	51

---

4	Bildungsbereichsübergreifende Qualifikationsrahmen und Anrechnungssysteme	52
4.1	Internationale Entwicklungen und Trends	52
4.2	Beispiel 10: Modularisierung, nationaler Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesystem in Schottland	53
4.3	Beispiel 11: Qualifikationsrahmen und Kreditpunkteansatz in Australien	57
4.4	Zwischenfazit	61
5	Schlussbemerkungen und Ausblick	62
	Literaturverzeichnis	64
	Der Autor	71
	Abkürzungen	71
	Summary	72
	Impressum	74

In dieser Broschüre wird durchgehend das generische Maskulinum verwendet, mit dem alle Geschlechter gleichermaßen bezeichnet werden.

---

# Vorwort

---

Mehr als die Hälfte der jungen Menschen eines Jahrgangs erwirbt heute eine Hochschulzugangsberechtigung und kann anschließend frei zwischen Ausbildung und Studium wählen. Die Quote der Studienberechtigten hat sich damit seit 1950 verzehnfacht. Bei gleichbleibend hoher Studierneigung hat sich entsprechend auch die Zahl der jungen Menschen sukzessive erhöht, die ein Studium beginnen. Diese Ausweitung der hochschulischen Bildungsbeteiligung geht mit inhaltlichen und strukturellen Veränderungen einher. Zunehmend überschneiden sich berufliche Ausbildung und klassisches Universitätsstudium. Gerade in den letzten Jahren steigt beispielsweise das Interesse junger Menschen an dualen Bildungsangeboten, die Ausbildung und Studium kombinieren. Diese Entwicklung zeigt, dass sich die nachschulische Bildung in Deutschland im Umbruch befindet. Die vormals klaren Grenzen zwischen den Bildungsbereichen verschwimmen.

Die Veränderungen betreffen nicht nur das Verhältnis von Ausbildung und Studium, sondern auch die Zusammensetzung der Lernenden: Abiturienten, Studierende ohne Abitur, ausländische Studierende und berufsbegleitend Studierende nehmen an den gleichen Lehrveranstaltungen teil. Ausbildungsanfänger mit den unterschiedlichsten Schulabschlüssen, Studienabbrecher und junge Geflüchtete sitzen in gleichen Berufsschulklassen. Die Heterogenität der Lernenden nimmt zu.

Nach dem Lernen folgt der Eintritt in den Arbeitsmarkt. Junge Menschen, die jetzt eine Berufstätigkeit aufnehmen, werden voraussichtlich mehrmals in ihrem Erwerbsleben den Arbeitsplatz oder den Beruf wechseln oder am gleichen Arbeitsplatz neue Tätigkeiten erlernen oder ausüben. Flexibilität ist zunehmend gefragt.

Allerdings gelingt der Eintritt in den Arbeitsmarkt nicht jedem gleich gut: Jedes Jahr bleiben etwa 100.000 junge

Menschen ohne Berufsabschluss und die Arbeitsmarktchancen für diese sogenannten Geringqualifizierten sinken. Qualifikation wird auf dem Arbeitsmarkt immer wichtiger.

Diese Entwicklungen werfen grundlegende Fragen für die Weiterentwicklung der nachschulischen Bildung auf:

- Wie können den Grenzgängern zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung Übergänge erleichtert und Wiederholungen erspart werden?
- Wie können Bildungswege flexibel gestaltet werden, damit sie den individuellen Voraussetzungen und Potenzialen aller Bildungsteilnehmer gerecht werden?
- Wie kann die berufliche Ausbildung für junge Menschen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen attraktiv gehalten werden?
- Wie kann allen jungen Menschen die Chance auf eine berufsqualifizierende Ausbildung ermöglicht werden?
- Wie kann nachschulische Bildung auf die erhöhten Anforderungen an Flexibilität, Metakompetenzen und lebenslanges Lernen vorbereiten?

Diese Fragen stellen sich nicht nur in Deutschland: Derzeit sind viele Länder – trotz völlig unterschiedlicher Traditionen der akademischen und beruflichen Bildung – intensiv damit beschäftigt, das Verhältnis ihrer nachschulischen Bildungsbereiche neu zu justieren. Deshalb kann bei der Suche nach Antworten ein Blick über den nationalen Tellerand helfen. Diesen Blick vermittelt die vorliegende Studie. Wir haben sie in Auftrag gegeben, um zu erfahren, wie in anderen Ländern Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gestaltet werden.

Dabei geht es nicht um das Identifizieren von Best Practice im Sinne von bildungspolitischen One-fits-all-Lösungen, die einfach kopiert werden sollten; vielmehr ist jede Entwicklung vor dem Hintergrund spezifischer nationaler Traditionen und Rahmenbedingungen zu verstehen. Es geht stattdessen um eine Horizonsweiterung. Es geht um Anregungen für bildungspolitisches Handeln im eigenen Land. Es geht darum, unterschiedliche, bereits jetzt in Ansätzen zu beobachtende Entwicklungen parallel zu verfolgen und zu einem integrierten, zukunftsfähigen nachschulischen Bildungssystem zu entwickeln. Dazu soll die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.



A handwritten signature in black ink that reads "Jörg Dräger".

**Dr. Jörg Dräger**  
Mitglied des Vorstands  
Bertelsmann Stiftung

A handwritten signature in black ink that reads "F. Frick".

**Frank Frick**  
Director  
Programm Lernen fürs Leben  
Bertelsmann Stiftung

---

# Nachschulische Bildung im Umbruch

Marcus Eckelt und Clemens Wieland (Bertelsmann Stiftung)

---

Studieren ohne Abitur, Berufsaabitur, duales Studium, Akademisierung der Berufsbildung, Ausbildung für Studienabbrecher, Berufsbachelor – diese Schlagworte aus der aktuellen Diskussion über die nachschulische Bildung zeigen, dass die einstige Versäulung von beruflicher und akademischer Bildung die Realität im deutschen Bildungssystem nicht mehr korrekt abbildet. Die im internationalen Vergleich typisch deutsche strikte Trennung zwischen einem einerseits beruflichen Bildungsweg für die Mehrheit und einem andererseits gymnasial-akademischen Bildungsweg für eine Minderheit ist Geschichte.

Es gibt heute zahlreiche Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Die einstige Versäulung ist einer schwer zu überblickenden Vielfalt von Bildungswegen gewichen. Eine ordnende Gesamtschau erscheint schier unmöglich. Und es existiert kein bildungspolitisches Gesamtkonzept, das all diese Veränderungen aufnimmt.

Gegenwärtig befindet sich die nachschulische Bildung – also die Bildungsangebote jenseits der allgemeinbildenden Schulen – vielmehr in einer Phase des Umbruchs. Auf unterschiedlichen Ebenen suchen bildungspolitische Akteure nach Antworten auf die vielfältigen Herausforderungen, die durch die Megatrends wie demografischer Wandel, Migration und technologischer Umbruch durch die Digitalisierung hervorgerufen werden. Dies sind globale Phänomene und entsprechend wird auch in anderen Ländern das Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung neu verhandelt. In der vorliegenden Studie werden Beispiele präsentiert, welche Wege dabei in unterschiedlichen Ländern erprobt werden.

Obwohl die Megatrends sich in allen Ländern auswirken, stellt jedes Land einen eigenen, in seiner Konstellation einzigartigen Fall dar. Es gibt nicht eine optimale Lösung, die – einmal gefunden – weltweit kopiert und eingesetzt

werden kann. Beispiele aus anderen Ländern können allerdings als Inspiration dienen. Dabei ist immer zu fragen: Wie würde ein vergleichbarer Ansatz in einem anderen Kontext aussehen? Da sich diese Studie vor allem an ein deutsches Publikum richtet, werden in diesem einleitenden Kapitel zunächst die maßgeblichen Auswirkungen der Megatrends beschrieben, die die spezifischen Herausforderungen für Wege zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung in Deutschland prägen.

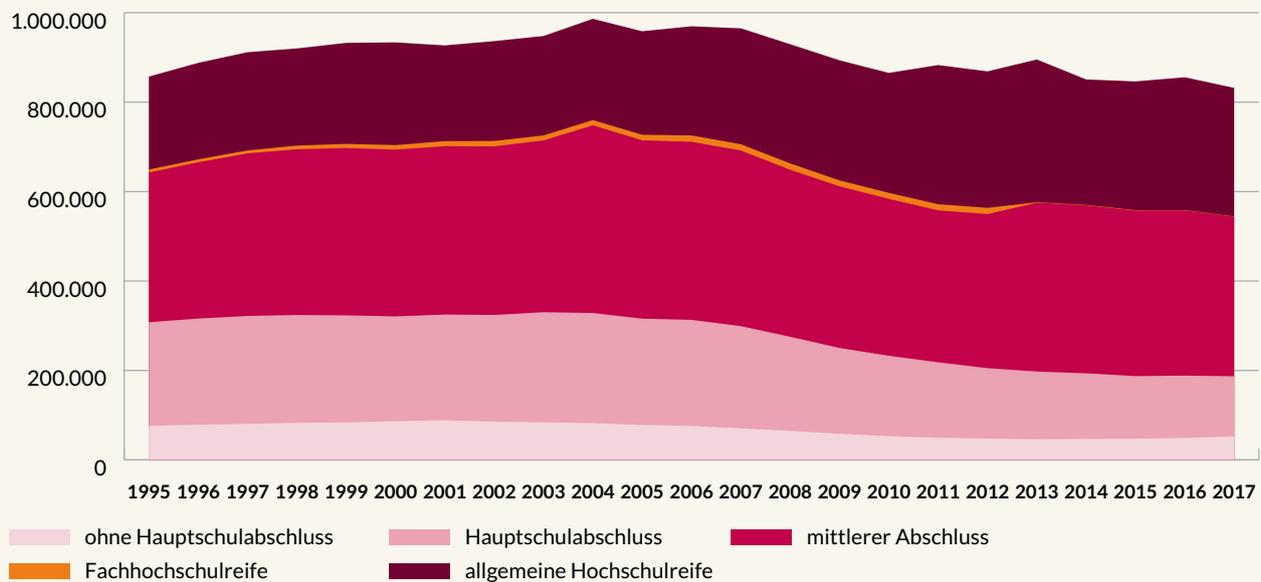
## Entwicklung der Nachfrage nach nachschulischer Bildung

Die potenzielle Nachfrage nach Angeboten der beruflichen und hochschulischen Bildung ergibt sich im Wesentlichen aus der Anzahl der Schulabgänger der allgemeinbildenden Schulen. Bis Mitte der 2000er-Jahre stieg die Zahl der jährlichen Schulabgänger auf knapp eine Million. Seitdem ist sie auf 830.000 im Schuljahr 2016/17 gesunken (Statistisches Bundesamt 2018). Wie Vorausberechnungen für die nächsten Jahre zeigen, stabilisiert sich Zahl der jährlichen Schulabgänger\*innen in den nächsten Jahren auf diesem Niveau (Kultusministerkonferenz 2018: 68).

Grund für den deutlichen Rückgang der Zahl der abgehenden Schüler in den letzten 15 Jahren ist der Rückgang der Geburten in den 1990er-Jahren. Zu Beginn der 2000er-Jahre hat sich die Zahl der jährlichen Geburten um 700.000 stabilisiert (Statistisches Bundesamt 2016: 2). Der Migrationssaldo – also die Differenz von Zu- und Auswanderung – ist seit 2000 durchgängig positiv. Durch diese Zuwanderung werden die Schulabgangszahlen also tendenziell erhöht.

Der Zugang zu den meisten nachschulischen Bildungsangeboten wird über schulische Zertifikate reguliert. Deshalb spielt der höchste erworbene Schulabschluss neben

ABBILDUNG 1 Schulabgänger aus allgemeinbildenden Schulen nach Schulabschluss



Quelle: eigene Darstellung

BertelsmannStiftung

der absoluten Zahl der Schulabgänger eine entscheidende Rolle für die Nachfrage nach nachschulischer Bildung.<sup>1</sup>

Grundsätzlich ist ein Trend zu höherwertigen Schulabschlüssen zu beobachten: Einerseits steigt der Anteil der Absolventen mit einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) deutlich von 25 auf 35 Prozent und der Anteil der Absolventen mit mittlerem Abschluss (MSA) steigt leicht von 39 auf 43 Prozent. Andererseits sinkt der Anteil der Absolventen mit Hauschulabschluss (HSA) deutlich von 27 auf 16 Prozent deutlich und der Anteil der Absolventen ohne Schulabschluss von 9 auf 6 Prozent.

Der Trend zum Erwerb höherwertiger Schulabschlüsse ist sogar noch deutlich ausgeprägter, da viele Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule einen höherwertigen Abschluss an einer beruflichen Schule erwerben.

<sup>1</sup> In der Abbildung werden nur die jährlich an allgemeinbildenden Schulen erworbenen Schulabschlüsse erfasst, nicht die Schulabschlüsse, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule an beruflichen Schulen erworben werden. Deshalb ist beispielsweise die Anzahl der Abgänger mit Fachhochschulreife so gering.

TABELLE 1 Prozentualer Anteil der Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen

	1995	2000	2005	2010	2015	2017
Anteil ohne Schulabschluss	9	9	8	6	6	6
Anteil HSA	27	25	25	21	17	16
Anteil MSA	39	40	42	41	44	43
Anteil HZB	25	26	25	33	34	35

Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt erwerben mittlerweile mehr als die Hälfte der jungen Menschen in Deutschland die (Fach-)Hochschulreife (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 120).

Eine Herausforderung für die Weiterentwicklung der nachschulischen Bildung in Deutschland ergibt sich aus der zunehmenden Spreizung des Bildungsniveaus: Einerseits gibt es immer mehr junge Menschen, die mit einer Hochschulzugangsberechtigung sowohl in die berufliche als auch

in die hochschulische Bildung einmünden können. Andererseits besteht die Gefahr, dass Schulabgänger\*innen mit Hauptschulabschluss oder ganz ohne Abschluss abgehängt werden, wenn sie pauschal als nicht ausbildungsfähig stigmatisiert werden. Insbesondere in der beruflichen Erstausbildung führt diese Spreizung des Bildungsniveaus der potentiellen Auszubildenden zu Veränderungen. Da sich diese Bildungsangebote an die ganze Bandbreite von Schulabgänger\*innen richten, steigt sowohl zwischen als auch innerhalb von Bildungsgängen die Heterogenität des schulischen Leistungsstands.

**Angebot der beruflichen Erstausbildung bleibt insgesamt stabil, aber das relative Gewicht der Sektoren verschiebt sich**

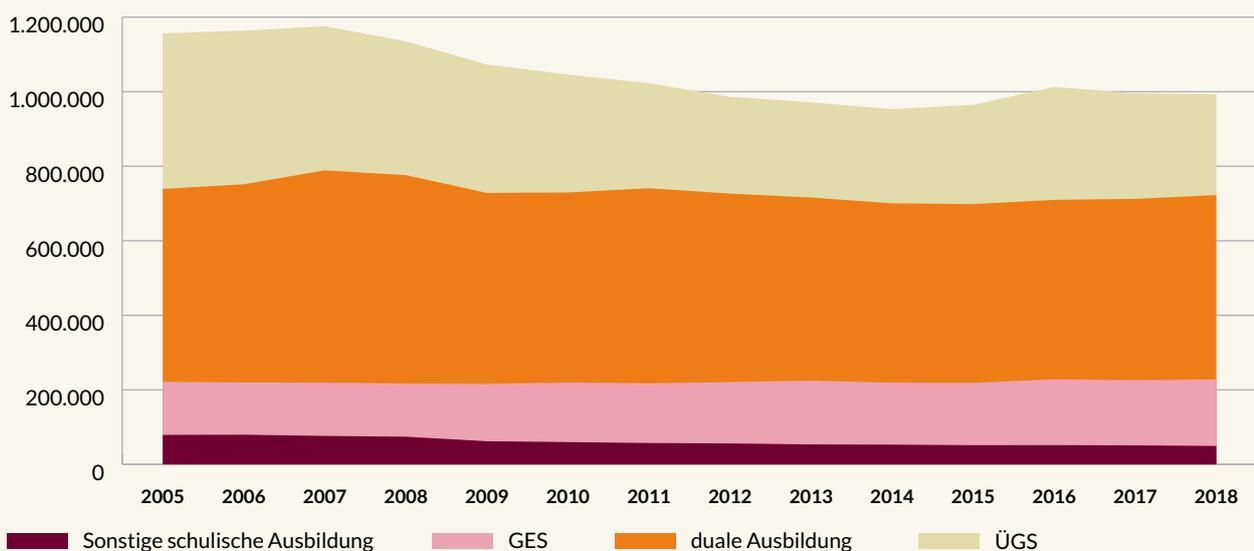
Eine weithin bekannte Besonderheit des deutschen Bildungssystems ist die starke Stellung des dualen Ausbildungssystems. Trotz des langfristigen Rückgangs der Auszubildendenzahlen seit den 1980er-Jahre zählen noch immer zwei Drittel aller berufsqualifizierenden Auszubildenden zu diesem Bereich. Das übrige Drittel zählt zum Schulberufssystem – in diesen Bereich gehören

vor allem Ausbildungen im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen. Jugendlichen, die keinen berufsqualifizierenden Ausbildungsplatz finden, werden Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems (ÜGS) angeboten. Seit 2005 wird das Übergangssystem als dritter Sektor der beruflichen Erstausbildung im Rahmen der integrierten Ausbildungsberichterstattung systematisch statistisch erfasst.

Seit Mitte der 2000er-Jahre sind die Übergänge in die berufliche Bildung von 789.000 (maximaler Wert im Jahr 2007) auf 723.000 im Jahr 2018 deutlich zurückgegangen. Dieser Rückgang vollzog sich im Bereich der dualen Berufsausbildung sowie der sonstigen schulischen Berufsausbildung, wohingegen die Anzahl der Ausbildungen im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen zunahm. Besonders stark war der – in erster Linie demografisch bedingte – Rückgang im Übergangsbereich bis 2014. Danach sind die Eintritte dort wieder leicht gestiegen, weil viele Geflüchtete in Maßnahmen des Übergangssystems eingemündet sind.

Da insbesondere Schüler mit Hauptschulabschluss und schlechten mittleren Abschlüssen ins Übergangssystem einmünden, verweist die Verfestigung der Einmündungs-

ABBILDUNG 2 Jährliche Anfänger Berufsbildung und ÜGS



Quelle: BIBB 2019: 98

BertelsmannStiftung

zahlen in diesem Sektor auf ein grundsätzliches Problem für diese Klientel auf dem Ausbildungsmarkt. Ein relevanter Teil der Jugendlichen ist gegenwärtig auf dem Ausbildungsstellenmarkt – trotz der ökonomisch guten Lage – weitgehend chancenlos. Das führt dazu, dass 14 Prozent der jungen Menschen in Deutschland keinen Berufsabschluss erreichen. Sie sind auf besondere Unterstützung und zusätzliche geförderte Ausbildungsplätze angewiesen (BIBB 2019: 310 f.).

Der Trend zum Erwerb höherwertiger Schulabschlüsse spiegelt sich auch in der beruflichen Bildung wider. Sowohl anteilig als auch absolut steigt der Anteil der Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung: Im Jahr 2010 besaßen rund 20 Prozent aller Anfänger in der dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung eine Hochschulzugangsberechtigung, 2016 waren es bereits 23 Prozent.<sup>2</sup> Eine Studienberechtigung ist in einigen dualen Ausbildungsberufen zur Regel geworden; so besitzen beispielsweise über 70 Prozent aller Auszubildenden zu Industrie-, Bank-, oder Versicherungskaufleuten eine Studienberechtigung. Jugendliche mit einem mittleren Schulabschluss bilden nach wie vor die größte Gruppe der Auszubildenden: Im dualen Ausbildungssystem stieg ihr Anteil von 2010 bis 2016 von 45 auf 47 Prozent, im Schulberufssystem sank er leicht von 60 auf 58 Prozent. Der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss sank von 29 Prozent im Jahr 2010 auf 24 Prozent 2016. Im Schulberufssystem dagegen bleibt der Anteil der Hauptschüler\*innen, denen dort fast nur die sogenannten Helferausbildungen offenstehen, beinahe konstant. Ihr Anteil sank leicht von 18 Prozent im Jahr 2010 auf 17 Prozent 2016. Auszubildende ohne Schulabschluss spielen mit 1 bis 2 Prozent im Regelsystem der beruflichen Erstausbildung de facto fast keine Rolle. Sie münden überwiegend ins Übergangssystem ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 131).

Für die Weiterentwicklung der nachschulischen Bildung verweist diese Entwicklung auf eine zunehmende Segmentierung innerhalb der beruflichen Erstausbildung. In den unteren Segmenten verliert besonders das duale Ausbildungssystem an Integrationskraft für schulisch gering vorkvalifizierte Jugendliche. Paradoxerweise bleiben jedoch gerade in Berufen des Handwerks und der Gastronomie – die

<sup>2</sup> Nach Berechnung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) stieg der Anteil der neuen Auszubildenden mit (Fach-)Hochschulberechtigung im Jahr 2016 sogar auf 29 Prozent (BIBB 2019: 141).

traditionell auch jungen Menschen mit eher geringen schulischen Voraussetzungen Chancen bieten – überdurchschnittlich viele Ausbildungsplätze unbesetzt.

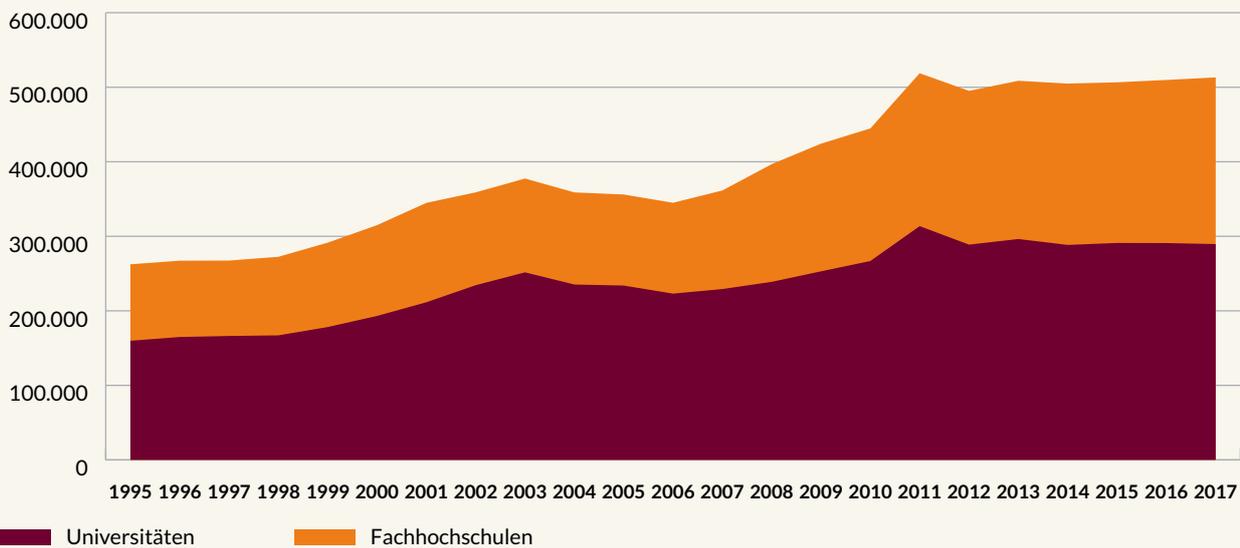
Die oberen Segmente der dualen und vollzeitschulischen Ausbildungen dagegen rücken näher an das Hochschulsystem heran. Der steigende Anteil der Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung konzentriert sich in den Berufen dieser Segmente. Hier kommt es künftig möglicherweise zu einer zunehmenden Konkurrenz zwischen Institutionen der beruflichen und der hochschulischen Bildung bei der Werbung um Schulabsolvent\*innen. Zudem beginnt ein Teil der Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung im Anschluss an ihre Ausbildung ein ausbildungsaffines Studium. Für sie stellen hochschulische Bildungsangebote eine direkte Alternative zu beruflichen Fortbildungen dar.

### Angebot der Hochschulbildung wächst und differenziert sich aus

Die Nachfrage nach Hochschulbildung ist seit 1995 stark angestiegen. Die Hochschulbildung nimmt damit in der nachschulischen Bildung eine zunehmend bedeutende Rolle bei der Vermittlung berufsqualifizierender Qualifikationen ein. Die Zahl der jährlichen Neueinschreibungen verdoppelte sich fast von 262.000 im Jahr 1995 auf 510.000 im Jahr 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Die Zahl der Erstsemester wird voraussichtlich in den nächsten Jahren zunächst wieder leicht abnehmen, um sich dann ab Mitte der 2020er-Jahre auf einem Niveau von ca. 450.000 Studienanfängern einzupendeln (Berthold, Neuvians und Stuckrad 2017: 30). Eine so stark expandierende Bildungsbeteiligung bedingt eine größere Heterogenität der Studierenden, was deren soziale Herkunft und Bildungsziele angeht.

Zum starken Wachstum der Bildungsbeteiligung im Hochschulsystem tragen die Fachhochschulen überdurchschnittlich bei. Der Anteil der Studienanfänger an Fachhochschulen erhöhte sich von 39 Prozent im Jahr 1995 auf 45 Prozent 2018. Zu diesem Wachstum des Fachhochschulsystems trägt auch die steigende Nachfrage nach dualen Studiengängen bei. Duale Studiengänge, die eine Berufsausbildung oder längere Praxisphasen in Unternehmen mit einem Bachelorstudium verknüpfen, sind das in den vergangenen Jahren am schnellsten wachsende Segment in der hoch-

ABBILDUNG 3 Jährliche Neueinschreibungen nach Hochschulart



Quelle: Statistisches Bundesamt (v. J.)

BertelsmannStiftung

schulischen Bildung. Zwischen 2004 und 2016 hat sich die Zahl der angebotenen dualen Studiengänge von rund 500 auf rund 1.600 mehr als verdreifacht. Auch die Zahl der Studierenden in diesem Segment hat sich in den zwölf Jahren von 40.000 im Jahr 2004 auf etwa 100.000 2016 mehr als verdoppelt (BIBB 2018: 196).

Insgesamt ist die Anzahl der angebotenen Studiengänge infolge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland stark gestiegen. Wurden 2005 etwa 12.000 verschiedene Studiengänge angeboten, waren es 2017 mehr als 19.000 (Hachmeister 2017). Diese Ausdifferenzierung des fachlichen Angebots setzt sich weiter fort. Triebkräfte sind die Spezialisierung und Schwerpunktsetzung innerhalb von Studiengängen, die Etablierung von themenorientierten Hybridfächern sowie die Akademisierung von Berufsfeldern (Hachmeister, Müller und Ziegele 2016).

Ein ausgeprägter Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen liegt in der Art der Hochschulzugangsberechtigung: An Universitäten eingeschriebene Studierende haben zu 95 Prozent eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erworben. An Fachhochschulen verfügen mitt-

lerweile ebenfalls knapp zwei Drittel der Studierenden über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und nur noch etwas mehr als ein Viertel über eine Fachhochschulreife (Middendorff et al. 2017: 29). Durch den Öffnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz von 2009 wurde auch einer großen Gruppe von beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung die Aufnahme eines Studiums ermöglicht. Dazu gehören Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung ebenso wie Absolventen einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung, die zusätzlich drei Jahre Berufserfahrung erworben und ein Eignungsfeststellungsverfahren bestanden haben. Damit sind heute große Teile der Bevölkerung formal zur Aufnahme eines Studiums berechtigt. Jedoch beginnen nur 2,9 Prozent (2017) der Studierenden ihr Studium ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung (Nickel und Schulz 2017).

Für die Weiterentwicklung der nachschulischen Bildung in Deutschland ist von einer weiterhin hohen Nachfrage nach hochschulischer Bildung auszugehen. Das wachsende Gewicht der Fachhochschulen und die steigende Zahl der angebotenen Studiengänge verweisen darauf, dass viele Stu-

dierenden ein anwendungsbezogenes Studium wünschen. Hochschulbildung wird auf diese Weise stärker verberuflicht. Teilweise werden in Studiengängen Qualifikationen vermittelt, die auch in einer beruflichen Erstausbildung oder in einer beruflichen Fortbildung erworben werden können. Hier stellt sich die Frage, ob die hochschulischen Bildungsmöglichkeiten in Konkurrenz zu den Angeboten der Berufsbildung stehen. Ob und wie stark es zur direkten Konkurrenz zwischen den Bildungsbereichen kommt, lässt sich nicht grundsätzlich klären: Dies hängt von der Arbeitsmarktnachfrage in den jeweiligen Segmenten, von den Bildungsentscheidungen der jungen Menschen sowie von der bildungspolitischen Ausgestaltung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ab.

### Technologien und Arbeitsmarktnachfrage im stetigen Wandel

Die unter den Stichworten Industrie 4.0 und Digitalisierung diskutierten technologischen Umwälzungen verändern die künftige Arbeitsmarktnachfrage. Das hat weitreichende Folgen für die nachschulische Bildung. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass sich innerhalb vieler Berufe die Tätigkeitsprofile und benötigten Kompetenzen stark wandeln werden. Manche Berufe werden ganz verschwinden, andere neu entstehen. Es liegen unterschiedliche Prognosen über die Reichweite und Geschwindigkeit des Wandels vor. Klar ist, dass in den kommenden zehn bis 20 Jahren ein großer Teil der Arbeitsplätze wegen technologischer Neuerungen einen substanziellen Wandel der Tätigkeitsprofile erleben wird (Arntz, Gregory und Zierahn 2016; Dengler und Matthes 2015; Euler und Severing 2019).

Technologischer Wandel, sich verändernde Tätigkeitsprofile und entsprechend verlagerte Arbeitsmarktnachfrage nach spezifischen Qualifikationen sind nichts Neues, sondern eine kontinuierliche Begleiterscheinung des Fortschritts. Die Intensität der Debatte über die Folgen von Industrie 4.0 und Digitalisierung verweist allerdings darauf, dass die Geschwindigkeit und der Umfang der Veränderung im historischen Vergleich ungewöhnlich hoch sein werden sowie dass möglicherweise kein einmaliger Übergang bewältigt werden muss, sondern ein ständig fortgesetzter und sich immer weiter beschleunigender Wandlungsprozess beginnt.

In Vorausberechnungen des Qualifikationsbedarfs wird eine steigende Nachfrage nach Arbeitskräften mit Hochschulab-

schluss prognostiziert. Trotz der steigenden Studierendenzahlen wird von einem deutlichen Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften ausgegangen. Auch für das mittlere Qualifikationsniveau wird teils von einem Mangel an Fachkräften ausgegangen, da bei einer stabil hohen Arbeitsmarktnachfrage viele ältere Fachkräfte aus dem Erwerbsleben ausscheiden (Buslei et al. 2018: 26). Teils wird davon ausgegangen, dass Angebot und Nachfrage nach Arbeitskräften mit abgeschlossener Berufsausbildung sich insgesamt bis 2035 in etwa die Waage halten, wobei es jedoch deutliche Unterschiede zwischen Branchen geben kann (Maier et al. 2018). Geringqualifizierte gelten dagegen eindeutig als besonders gefährdet, in der Zukunft dauerhaft von Arbeitslosigkeit und fehlenden sozialen Teilhabemöglichkeiten bedroht zu sein. Bildung und Weiterbildung werden deshalb künftig noch wichtiger für die Beschäftigungschancen.

Wie sich die Verschiebung in der Erwerbstätigenstruktur hin zu mehr Akademikern auf das Verhältnis von beruflicher Erstausbildung und hochschulischer Bildung auswirkt, hängt in großem Maße davon ab, wie die nachschulische Bildung künftig gestaltet wird. Eine Substitution der höheren Segmente der beruflichen Erstausbildung, in die viele Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung einmünden, durch ein alternatives Studienangebot ist in einigen Berufsfeldern durchaus möglich – insbesondere bei kaufmännischen sowie Gesundheitsberufen. Bei Metall- und Elektroberufen, Informations- und kommunikationstechnischen Berufen, bei Medien- sowie Laborberufen dagegen ist eine Substitution eher unwahrscheinlich (Euler und Severing 2017: 46).

Bereits heute erkennbar, existiert auf dem Arbeitsmarkt eine Konkurrenz zwischen Hochschulabsolventen und Absolventen der beruflichen Fortbildungen wie Meister/-in, Techniker/-in oder Betriebswirt/-in: Im Zeitraum von 1984 bis 2008 ist der Anteil an Führungskräften mit beruflichem Abschluss als höchstem erreichten Bildungsabschluss von 53 auf 34 Prozent gesunken. Gleichzeitig ist der Anteil an Führungskräften mit akademischem Abschluss von 43 auf 63 Prozent gestiegen (Franz und Voss-Dahm 2011). Bei der Rekrutierung mittlerer Führungskräfte stellt besonders das duale Studium eine zunehmend attraktive Alternative zu beruflichen Karrierepfaden dar (Elsholz, Jaich und Neu 2018: 73).

Für die Weiterentwicklung der nachschulischen Bildung bedeutet der technologische Wandel und die sich dadurch verändernde Arbeitsmarktnachfrage in erster Linie Planungsunsicherheit. Es ist in vielen Fällen nicht klar bestimmbar, für welche künftigen Arbeitsprozesse und Anforderungen heute in welcher Form ausgebildet werden soll. In der nachschulischen Bildung wird es deshalb in zunehmendem Maße wichtiger, Anschlussmöglichkeiten zu schaffen und sogenannte Bildungssackgassen zu vermeiden. Bildungsgänge, die keine oder nur geringe Möglichkeiten zum Weiterlernen bieten, werden voraussichtlich an Attraktivität verlieren.

### Erwerbsbiografien werden vielfältiger und diskontinuierlicher

Der in Deutschland in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dominierende Erwerbsverlauf wird im Konzept des sogenannten Normalarbeitnehmers beschrieben: Aufbauend auf eine berufliche Ausbildung oder ein Studium folgt eine weitgehend ununterbrochene Erwerbsphase in Vollzeit, die mit dem Eintritt in die Rente endet. Unternehmenswechsel und Phasen der Arbeitslosigkeit bilden die Ausnahme.

Gegenüber dieser früheren Normalität wächst seit Anfang der 1990er-Jahre der Anteil der Beschäftigten, die atypisch beschäftigt sind. Ihr Arbeitsverhältnis entspricht also nicht dem Konzept des Normalarbeitnehmers, weil sie mit befristeten Verträgen, in Teilzeit, geringfügig beschäftigt oder als Zeit-/Leiharbeiter beschäftigt werden. Unter allen Beschäftigten stieg der Anteil atypischer Beschäftigung von rund 15 Prozent im Jahr 1995 auf 22 Prozent 2017 (Baumann und Seils 2019: 7).

Ebenfalls im Gegensatz zum früheren Normalarbeitnehmer gehört für einen großen Teil der jungen Generation Diskontinuität im Erwerbsverlauf zur Normalität. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die durchschnittliche Beschäftigungsdauer in einem Betrieb sinkt. Die Beschäftigten wechseln heute also häufiger den Arbeitgeber. Dabei fallen Unterschiede je nach berufsqualifizierendem Abschluss auf: Früher hatten besonders Beschäftigte mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung üblicherweise sehr stabile Beschäftigungsverhältnisse und wechselten am seltensten den Arbeitgeber. Mittlerweile sind jedoch die Beschäftigungsverhältnisse der beruflich qualifizierten Fachkräfte diskontinuierlicher geworden. Statt ihrer erreichen heutzutage die Beschäftigten mit Fach-/Hochschulabschluss in der Berufs-

eingangphase die längste kontinuierliche Beschäftigungsdauer (Rhein und Stüber 2014: 3).

Diskontinuierliche Erwerbsbiografien können für Hoch- und Mittelqualifizierte aus selbst gewählten Entscheidungen resultieren und berufsbiografisch als Autonomiegewinn erlebt werden. Für Geringqualifizierte hingegen führt die Zunahme der Diskontinuität zur Gefahr des sozialen Abstiegs. Steigende zwischenbetriebliche Mobilität während der gesamten Erwerbsbiografie führt bei Geringqualifizierten zur Verstärkung prekärer Lebenslagen (Dütsch und Struck 2014; Giesecke und Heisig 2010).

Das schon früh erkannte Qualifikationsparadox (Mertens 1984) führt dazu, dass ohne formale Qualifikation der Einstieg in den Arbeitsmarkt immer riskanter wird, aber gleichzeitig der Wert von Bildungstiteln im Vergleich zu früheren Generationen sinkt. Da immer mehr Menschen immer höhere Qualifikationen erwerben, steigt für den Einzelnen der Druck, sich höher und weiter zu qualifizieren.

Für die Weiterentwicklung der nachschulischen Bildung bedeutet der Trend zu vielfältigeren und diskontinuierlicheren Erwerbsbiografien, dass die Bedeutung der Erstausbildung paradoxerweise zugleich zu- und abnimmt: Einerseits nimmt die Bedeutung der Erstausbildung für die Berufseingangsphase zu, da die Erwerbsperspektiven für Geringqualifizierte zunehmend prekärer werden. Ohne berufliche Ausbildung wird es immer schwieriger, Erwerbs- und Teilhabechancen zu realisieren. Ein nachschulisches Bildungssystem sollte deshalb möglichst allen eine berufliche Qualifizierung ermöglichen.

Andererseits nimmt die Bedeutung der Erstausbildung gegenüber der Weiterbildung ab, weil sich Beschäftigte wegen der Diskontinuität der Erwerbsbiografien regelmäßig auf neue Aufgaben und Arbeitskontexte einstellen müssen. Um die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten, werden künftig viele Beschäftigte regelmäßig an umfangreichen Weiterbildungen teilnehmen. Für die nachschulische Erstausbildung ist deshalb von einer weiteren Verschiebung vom Erwerb fach- bzw. betriebsspezifischer Kompetenzen hin zum Erwerb transversaler Kompetenzen auszugehen – was bereits seit längerem unter den Stichworten Lernen lernen und lebenslanges Lernen diskutiert wird.

## Migration ist gesellschaftliche Normalität geworden

Viele Lernende in der nachschulischen Bildung haben heute einen Migrationshintergrund. 2017 sind 23,6 Prozent der Bevölkerung selbst oder mindestens ein Elternteil aus einem anderen Land nach Deutschland zugewandert bzw. besitzen eine nicht deutsche Staatsbürgerschaft. Bei den unter 15-Jährigen hat mehr als jede dritte Person einen Migrationshintergrund. Allerdings sind nur 10 Prozent der Jugendlichen in diesem Alter selbst im Ausland geboren (Statistisches Bundesamt 2018: 35).

In der allgemeinbildenden und nachschulischen Bildung zeigen sich deutliche Nachteile für Menschen mit Migrationshintergrund. Sie erreichen schlechtere Schulabschlüsse und finden seltener eine berufsqualifizierende Ausbildung (Euler und Severing 2016: 24). Allerdings muss die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund differenziert betrachtet werden, um die Herausforderungen für die Weiterentwicklung der nachschulischen Bildung zu analysieren. Grundsätzlich ist zwischen der Situation der zweiten Generation, die ihre gesamte Bildungsbiografie in Deutschland durchlaufen hat, und der Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit eigener Migrationserfahrung zu unterscheiden. Wobei sich die Situation der Geflüchteten, die in den letzten Jahren im Zentrum der medialen Aufmerksamkeit standen, wiederum deutlich anders darstellt als die Situation der Arbeitsmigrant\*innen, die überwiegend aus EU-Ländern zuwandern.

Die zweite Generation und Personen, die als Kinder oder Jugendliche zuwandern und in Deutschland einen Schulabschluss erwerben, sind Bildungsinländer. Die bildungspolitischen Herausforderungen liegen hier überwiegend im Bereich der schulischen Bildung, da die statistisch auffällige Benachteiligung dieser Bevölkerungsgruppe zu einem großen Teil aus schlechteren Schulabschlüssen resultiert. Die nachschulische Bildung hat demgegenüber vor allem diskriminierungsfreie Zugänge sicherzustellen. Insbesondere der Zugang zur dualen Berufsausbildung steht hier in der Kritik, da die Auswahl der Auszubildenden allein den Betrieben überlassen ist (BIBB 2014: 190).

Bei erwachsenen Migranten gibt es eine sehr große Heterogenität entsprechend des Bildungsniveaus, des Rechtsstatus und der Deutschkenntnisse. Dies führt zu Unterschieden bezüglich der Arbeitsmarktintegration und des

Bildungsbedarfs. Hochqualifizierte Beschäftigte – also Akademiker\*innen sowie Fachkräfte in Mangelberufen – werden aktiv als Arbeitskräfte innerhalb und außerhalb der EU angeworben. Ihre Migration nach Deutschland wird gezielt gefördert, beispielsweise durch die Blaue Karte EU, mittels derer Nicht-EU-Ausländer, gekoppelt an einen Arbeitsvertrag, eine dauerhafte Aufenthaltserlaubnis erhalten (Euler und Severing 2016: 12).

Ähnlich aktiv wird für Bildungsmigration in die Hochschulbildung geworben. Von 1995 bis 2017 erhöhte sich die Zahl der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen von 146.000 auf 357.000, ihr Anteil an allen Studierenden erhöhte sich entsprechend von 8 auf 13 Prozent (Statistisches Bundesamt v. J.). Studierende aus Nicht-EU-Staaten erhalten nach dem Hochschulabschluss eine Aufenthaltsgenehmigung, die ihnen die Arbeitsaufnahme in Deutschland erleichtert.

Dagegen bringt die Zuwanderung von Geflüchteten besondere Herausforderungen mit sich: Geflüchtete müssen zunächst die deutsche Sprache erlernen, sich in ihrem neuen Umfeld zurechtfinden, ihren aufenthaltsrechtlichen Status klären und ggf. die Fluchterfahrung psychisch verarbeiten. Je besser sie vorgebildet sind, desto eher finden sie Arbeit. Geflüchtete ohne oder mit geringer beruflicher Vorbildung münden zunächst in berufsvorbereitende Maßnahmen ein. Seit 2016 stieg die Zahl der Geflüchteten in Ausbildung von 3.900 bis 2018 auf 14.000 (BIBB 2019: 332).

Unabhängig von der Art der Zuwanderung arbeiten Migranten, die bereits im Herkunftsland eine Berufsqualifizierung abgeschlossen haben, in Deutschland häufig beruhsfremd und unterhalb ihres Ausbildungsniveaus. Berufliche Qualifikationen, die in anderen Ländern erworben wurden, entsprechen selten exakt einem deutschen Abschluss. Bei fehlender offiziell bestätigter Anerkennung einer Gleichwertigkeit verlieren ausländische Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt an Wert, da sie weder tarifrechtlich relevant sind, noch die Unternehmen klare Vorstellungen haben, welche beruflichen Kompetenzen sich hinter den ihnen unbekannteren Zertifikaten verbergen. Deshalb bieten Anerkennungsverfahren sowie zertifizierte Weiterbildungsangebote insbesondere für Migranten Möglichkeiten, ihre beruflichen Kompetenzen zu belegen und beruflich aufzusteigen.

Wenn bei der Weiterentwicklung der nachschulischen Bildung die Migration als gesellschaftliche Normalität mitgedacht wird, führt das zu unterschiedlichen Herausforderungen. Für nicht oder nur gering qualifizierte Personen mit und ohne eigene Migrationserfahrung ist der Zugang zu einer beruflichen Erstausbildung zentral, um nicht zu den dauerhaft Geringqualifizierten zu gehören. Für einen Teil dieser Personen stellt die berufliche Bildung den Eintritt ins deutsche Bildungssystem und damit eine Basis dar, um im Anschluss weitere Bildungsangebote wahrzunehmen und sich höher zu qualifizieren.

Zuwanderer, die bereits im Ausland eine berufliche oder hochschulische Ausbildung abgeschlossen haben, profitieren von einer erleichterten Anerkennung ihrer Kompetenzen und Zertifikate. Berufliche wie hochschulische Akteure der nachschulischen Bildung stehen vor der Herausforderung, tatsächlich kompetenzorientiert Zugang zu Bildungsangeboten zu ermöglichen, damit Migranten bereits im Ausland erbrachte Vorleistungen nicht erneut mit viel Zeitaufwand erbringen müssen.

### **Die nachschulische Bildung steht vor großen Herausforderungen**

Die geschilderten Trends führen in Deutschland zu bildungspolitischen Herausforderungen, die sich um folgenden Fragenkomplex drehen: Wie kann die Zahl an Geringqualifizierten reduziert werden, da sie besonders von Arbeitslosigkeit bedroht sind? Wie können individuelle Bildungspfade ermöglicht werden, sodass eine kontinuierliche Anpassung und Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen sichergestellt ist? Wie kann die Transparenz für die Bildungsteilnehmer sowie für die Institutionen erhöht werden, sodass auf vorhandene Kompetenzen aufgebaut werden kann? Wie können Angebote der beruflichen und hochschulischen Bildung so verbunden werden, dass lebenslanges Lernen für alle ermöglicht wird?

Die folgende Studie von Dietmar Frommberger untersucht die Wege von beruflicher in hochschulische Bildung als einen wichtigen Aspekt in diesem Zusammenhang. Der systematische Ausbau dieser Wege stellt eine (Teil-)Antwort auf die komplexen Herausforderungen dar, vor denen die nachschulische Bildung steht. In der Studie werden bewusst keine expliziten Empfehlungen für den deutschen Fall abgeleitet. Stattdessen sollen die internationalen Bei-

spiele als Inspiration für bildungspolitische Alternativen dienen. Entsprechend sind die Beispiele drei Themenkomplexen zugeordnet, die die deutsche Diskussion über das Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung prägen.

### **Von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung**

Die strikte Trennung der beruflichen Bildung von der Hochschulbildung wurde bereits vor Jahrzehnten als bildungspolitisches Problem in Deutschland erkannt. Es soll deshalb beruflich Qualifizierten ermöglicht werden, ihre Bildungsbiografie in der Hochschule fortzusetzen, indem sie zusätzliche Bildungsoptionen neben dem beruflichen Fortbildungswesen erhalten. Obwohl die formalen Zugangsmöglichkeiten zum Studium für beruflich qualifizierte erweitert wurden, erfolgt der Zugang zur Hochschule jedoch weiterhin zum allergrößten Teil per schulisch erworbener Hochschulzugangsberechtigung.

Eine Besonderheit der deutschen Berufsbildung ist die hohe Binnendifferenzierung der Auszubildenden. Um weiterhin leistungsstarke Schulabgänger für eine berufliche Ausbildung zu gewinnen, kann der Ausbau von mit der Ausbildung verzahnten Studienoptionen hilfreich sein. Insbesondere für den Teil der Migranten, deren Bildungsabschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden, dürfte die Attraktivität der beruflichen Ausbildung in dem Maße steigen, wie die anschließende Durchlässigkeit in hochschulische Bildungsangebote sichtbar wird.

### **Verbindung und Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung**

Die Unterschiede zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verschwimmen in vielerlei Hinsicht und es entstehen mitunter neue, hybride Bildungsangebote. Am bekanntesten in dieser Hinsicht sind in Deutschland die dualen Studiengänge, die in einem Bildungsangebot berufliche und hochschulische Bildung vereinen; teilweise kann auch gleichzeitig in beiden Bereichen ein Abschlusszertifikat erworben werden.

Hybride Bildungsangebote zur Erstausbildung richten sich vorwiegend an die wachsende Gruppe der Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung. Ihnen stehen nach Abschluss eines solchen Bildungsangebots viele Anschluss-

optionen offen. Unklar ist bisher noch, ob hier zusätzliche Bildungsangebote entstehen oder ob dem Wachstum dieser Angebote ein Rückgang bei klassischen beruflichen Ausbildungsplätzen entspricht.

Auch jenseits der Erstausbildung können hybride Bildungsangebote neue Wege zwischen den Bildungsbereichen schaffen. So werden berufliche Fortbildungen teilweise um studienpropädeutische Elemente angereichert, um besser auf ein mögliches Aufbaustudium vorzubereiten. Auch gemeinsame Fortbildungsangebote für Beschäftigte mit und ohne Hochschulabschluss an Hochschulen können in diesem Sinn als hybride Bildungsangebote verstanden werden.

### Bildungsbereichsübergreifende Qualifikationsrahmen und Anrechnungssysteme

Wege zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung zu gestalten ist auch eine Herausforderung für die Bildungsadministration. Gewissermaßen sprechen die Akteure der für so lange Zeit strikt getrennten Bildungsbereiche nicht die gleiche Sprache; Zertifikate und Vorleistungen lassen sich nur schwer übertragen. Für diese Problematik fand der Deutsche Bildungsrat in den 1960er-/70er-Jahren keine Lösung. Mit dem 2011 verabschiedeten Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) liegt heute ein Instrument vor, das darauf im Prinzip eine Antwort gibt. Mit einer einheitlichen Nomenklatur und den acht Niveaustufen des DQR kann die nachschulische Bildung als ein einheitliches System diskutiert werden.

Im Vergleich zu anderen Ländern wird der Qualifikationsrahmen jedoch bisher in Deutschland kaum als Grundlage für eine übergreifende bildungspolitische Diskussion genutzt. Es ist bisher bei einer Zuordnung von Abschlüssen zu den DQR-Niveaus geblieben. Dadurch wird zwar formal die Gleichwertigkeit von beruflichen Fortbildungen und Hochschulabschlüssen postuliert, aber es bleibt unklar, welche bildungspolitischen Folgen sich daraus ergeben. Insbesondere fehlt eine klare und verbindliche Regelung, wie zuvor – in einem anderen Bildungsbereich oder auch im Ausland – erworbene Kompetenzen anerkannt werden. Eine funktionierende Anerkennung ist jedoch Voraussetzung dafür, dass die ausgewiesenen Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung von den Bürgern auch genutzt werden können.

### Literaturverzeichnis

- Arntz, Melanie, Terry Gregory und Ulrich Zierahn (2016). „The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis“. OECD Social, Employment and Migration Working Papers 189. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>. (Download 05.08.2019)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, (Hrsg.) (2008). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Baumann, Helge und Eric Seils (2019). „Trends und Verbreitung atypischer Beschäftigung: Eine Auswertung regionaler Daten“. Policy Brief WSI 34.
- Berthold, Christian, Tim Neuvians und Thimo v. Stuckrad (2017). „Auf dem Hochplateau der Studiennachfrage: Kein Tal in Sicht! Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis zum Jahr 2050“. CHE Arbeitspapier 203.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- BIBB (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- BIBB (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- Buslei, Hermann, Peter Haan, Daniel Kemptner und Felix Weinhardt (2018). „Arbeitskräfte und Arbeitsmarkt im demographischen Wandel“. Gütersloh.
- Dengler, Katharina und Britta Matthes (2015). „Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Substituierbarkeitspotentiale von Berufen in Deutschland“. IAB-Forschungsbericht 11/2015.
- Dütsch, Matthias und Olaf Struck (2014). „Atypische Beschäftigungen und berufliche Qualifikationsrisiken im Erwerbsverlauf“. *Industrielle Beziehungen* 21 (1): 58–77.
- Elsholz, Uwe, Roman Jaich und Ariane Neu (2018). *Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt: Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. <https://www.boeckler.de/5248.htm?produkt=HBS-006988&chunk=1&jahr=> (Download 16-07.2019).

- Euler, Dieter und Eckart Severing (2016). „Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft: Daten, Fakten, offene Fragen“. Gütersloh.
- Euler, Dieter und Eckart Severing (2017). „Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet?“ Gütersloh.
- Euler, Dieter und Eckart Severing (2019). „Berufsbildung für eine digitale Arbeitswelt“. Gütersloh.
- Franz, Christine und Dorothea Voss-Dahm (2011). „Ohne Studium (k)eine Führungsposition? Nach wie vor starke Bedeutung von beruflichen Bildungsabschlüssen bei Führungskräften in der Privatwirtschaft“. IAQ-Report 2011-02.
- Giesecke, Johannes und Jan P. Heisig (2010). „Destabilisierung und Destandardisierung, aber für wen? Die Entwicklung der westdeutschen Arbeitsplatzmobilität seit 1984“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (3). 403-435.
- Hachmeister, Cort-Denis (2017). „Die Vielfalt der Studiengänge: Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2014 und 2017“. Gütersloh.
- Hachmeister, Cort-Denis, Ulrich Müller und Frank Ziegele (2016). „Zu viel Vielfalt? Warum die Ausdifferenzierung der Studiengänge kein Drama ist“. Gütersloh.
- Kultusministerkonferenz (2018). „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2016 bis 2030: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.05.2018“. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 213.
- Maier, Tobias, Gerd Zika, Michael Kalinowski, Anke Mönnig, Marc I. Wolter und Christian Schneemann (2018). „Bevölkerungswachstum bei geringer Erwerbslosigkeit: Ergebnisse der fünften Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2035“. BIBB Report 7/2018.
- Mertens, Dieter (1984). „Das Qualifikationsparadox: Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive“. *Zeitschrift für Pädagogik - ZfPäd* 30 (4). 439-455.
- Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Karsten Becker, Philipp Bornkessel, Tasso Brandt, Sonja Heißenberg und Jonas Poskowsky (2017). „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks“. <http://www.sozialerhebung.de/> (Download 05.12.2018).
- Nickel, Sigrun und Nicole Schulz (2017). „Update 2017 Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen“. Gütersloh.
- Rhein, Thomas und Heiko Stüber (2014). „Bei Jüngeren ist die Stabilität der Beschäftigung gesunken: Beschäftigungsdauer im Zeitvergleich“. IAB-Kurzbericht 3/2014.
- Statistisches Bundesamt (v. J.). „Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen“. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016). „Eheschließungen, Geborene und Gestorbene: 1946 - 2015“. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2018a) „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2017“. Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2018b) „Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen: Schuljahr 2017/2018“. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden.



---

# 1 Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im internationalen Vergleich

---

## 1.1 Problemzusammenhang

Die Bildungssysteme befinden sich weltweit in einem permanenten Veränderungsprozess, dessen Geschwindigkeit in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Die Anforderungen wandeln sich rasch und der wachsende internationale Austausch in Wissenschaft und Politik verstärkt die Reformanstrengungen (vgl. Steiner-Khamsi 2012). Internationale Organisationen und Staatenzusammenhänge (OECD, ILO, UNESCO, Weltbank, EU, ASEAN etc.) beeinflussen diese Entwicklungen zusätzlich.

Zugleich werden internationale Trends sichtbar: Immer mehr Menschen nehmen mit zunehmender Dauer an Bildung teil. Die Nachfrage nach Bildung steigt, was sich vor allem an höheren Studierendenzahlen ablesen lässt. Doch auch die beruflichen Bildungssysteme gewinnen an Bedeutung: Sie dienen in besonderer Weise der Fachkräfteentwicklung und der Integration junger Erwachsener in Arbeit, Beschäftigung und Gesellschaft.

Auch die Bedarfe, die aus Politik und Wirtschaft an die Bildungssysteme herangetragen werden, wachsen und verändern sich. Das Spektrum der Bildungsangebote wird breiter, sodass einerseits die Bildungsteilsysteme stärker ausdifferenziert werden, andererseits aber auch Überschneidungen zwischen ursprünglich getrennten Bildungsteilbereichen erkennbar werden. Trennlinien wie z. B. zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verschwimmen zunehmend.

Das Thema der vorliegenden Studie, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, ist als Reaktion auf diese Ausdifferenzierung und Überlappung der Bildungsteilsysteme zu verstehen. Denn Durchlässigkeit gewährleistet und fördert Bildungsteilhabe. Wie können Zugänge für alle ermöglicht und individuelle Übergänge,

Bildungswege und Lernbiografien ausgestaltet werden? Wie lassen sich traditionelle Selektionsmechanismen überwinden? Und wie lässt sich die Gleichwertigkeit allgemeiner, beruflicher und akademischer Bildung stärken? Diese Fragen flankieren das Thema Durchlässigkeit und prägen die Diskussion um die Weiterentwicklung der Bildungssysteme weltweit.

Die Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen steht ganz oben auf der Agenda bildungspolitischer Reformdebatten. Im Kern geht es um Chancengerechtigkeit: Der individuelle Aufstieg durch Bildung und lebenslanges Lernen sollen allen offenstehen. Dabei geht es jedoch nicht nur um die individuelle und die gesellschaftspolitische Bildungsperspektive, sondern auch um die ökonomischen Bedarfe. Die Entwicklung durchlässiger Strukturen zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung führt auch dazu, dass berufliche Bildung attraktiver wird. Dass über den Weg der beruflichen Bildung weiterführende Bildungschancen eröffnet werden, kann ihre Anziehungskraft für junge Erwachsene erhöhen und so zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses beitragen.

Traditionell steht die Allgemeinbildung im Fokus der internationalen Diskurse und Entwicklungen um das Thema „Durchlässigkeit im Bildungssystem“. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Frage, inwieweit es gelingt, unabhängig von der sozialen Herkunft Bildungsgänge der höheren Allgemeinbildung erfolgreich (einschließlich Hochschulzugangsberechtigung) abzuschließen. Je höher die Wahrscheinlichkeit ist, dass diese Übergänge klappen, als desto durchlässiger gilt das Bildungssystem.

Auch dort, wo die Bildungssysteme durchlässiger sind als anderswo, sind die Übergänge von einer Schulform oder von einem Bildungsteilbereich in die/den nächste(n) schulische Leistungen, Abschlüsse oder Zugangstests ge-

bunden. In durchlässigeren Bildungssystemen gelingt es jedoch häufig besser, diese Übergänge auch denjenigen zu ermöglichen, die schlechtere Startchancen haben.

Es gibt mittlerweile Konsens darüber, dass das Ausmaß der Durchlässigkeit und damit der Chancengerechtigkeit nicht allein von den Bildungsstrukturen abhängig gemacht werden kann. Ebenso steht es in einem engen Zusammenhang zu den (frühzeitigen) schulischen und pädagogischen Förderansätzen.

Auch die Berufsbildung ist in den vergangenen Jahren verstärkt auf ihre Durchlässigkeit hin untersucht worden: Wie ist es hier um Chancengerechtigkeit bestellt und inwieweit eröffnet auch der Weg über die berufliche Bildung höhere Bildungsabschlüsse und Zugangschancen in die Hochschulbildung?

In fast allen Ländern wird der Berufsbildungsweg vorwiegend von jungen Menschen beschritten, die schlechtere Startchancen hatten. Daher ist der Fokus auf die berufliche Bildung und ihren Beitrag zur Kompensation von nachteiligen Ausgangsbedingungen von besonderer Bedeutung für das Ziel, chancengerechte Gesamtbildungssysteme zu etablieren. Berufsbildung darf keine „Sackgasse“ sein. Sie muss gleichwertig zur höheren Allgemeinbildung weiterführende Chancen eröffnen. Dazu gehören auch Forderungen, die Hochschulen für berufsqualifizierte Personengruppen (non-traditionals) zu öffnen und berufliche Abschlüsse und Leistungen auf ein Hochschulstudium anrechnen zu können.

Jedoch stoßen die vielen verschiedenen strukturellen Ansätze zur Öffnung und Verbindung von beruflicher und hochschulischer Bildung häufig an ihre Grenzen (vgl. Wolter et al. 2014): Kulturell verwurzelte Bildungswahlpräferenzen sowie traditionelle Abschottungen bestimmen weiterhin das Geschehen. Daher ist der in der vorliegenden Studie vorgenommene „Blick über den Tellerrand“, d. h. in andere Länder und Bildungskulturen, hilfreich, um neue Ideen oder auch Hinweise, die typische Problemlagen bestätigen, zu erhalten.

## 1.2 Fragestellungen und Untersuchungsansatz

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Den folgenden drei Fragestellungen wird auf Basis einer international vergleichenden Analyse nachgegangen:

**FRAGESTELLUNG 1** Anhand welcher guten Beispiele kann gezeigt werden, dass mit beruflicher Bildung erfolgreich Wege in qualifizierte Facharbeit und in weiterführende allgemeine und hochschulische Bildung verbunden werden können?

Anders als bei der Allgemeinbildung ist der Erfolg beruflicher Bildung nicht allein an den Übergängen in weiterführende allgemeine und hochschulische Bildungsgänge zu messen: Ebenso bedeutsam ist der direkte Übergang in Arbeit und Beschäftigung. Denn die Chancen der jungen Erwachsenen hängen nicht nur davon ab, ob sie studieren dürfen, sondern stehen auch in einem engen Zusammenhang mit den unmittelbaren beruflichen Ein- und Aufstiegschancen.

So können berufliche Bildungsangebote, die einen beruflichen Einstieg unabhängig von schulischen Bildungsabschlüssen ermöglichen und gute Beschäftigungs- und Einkommensgelegenheiten eröffnen, durchaus als Beitrag für die Schaffung von gesellschaftlicher Integration und Chancenentwicklung verstanden werden.

Die Kombination dieser beiden Erfolgsfaktoren für die berufliche Bildung – Einstieg in qualifizierte Arbeit und Übergangsmöglichkeiten in weiterführende Bildung – hat bislang wenig Platz in den internationalen Debatten um Durchlässigkeit eingenommen.

Neben der individuellen Chancenentwicklung und der gesellschaftlichen Integrationsleistung sind Bildung und Berufsbildung auch an ihrem Beitrag für die ökonomische Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft und damit vor allem für die Fachkräfteentwicklung zu messen. Damit steht die Frage im Raum, inwieweit durch die Weiterentwicklung beruflicher und hochschulischer Bildungsangebote sowie durch die Weiterentwicklung der Übergänge zwischen beiden der erforderliche Fachkräftebedarf gedeckt werden kann. Die Weiterentwicklung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung folgt also nicht nur

dem bildungspolitischen Postulat der Chancengleichheit. Ebenso ist die wirtschaftspolitische Begründung, gebunden an den wachsenden Fachkräftebedarf, international sehr bedeutsam (vgl. Slowey und Schuetze 2012: 17).

Konkret werden mit der Fragestellung 1 und den dazu folgenden Ausführungen in Kapitel 2 doppelqualifizierende berufliche Bildungsgänge vorgestellt, die sowohl in eine qualifizierte berufliche Beschäftigung als auch in ein nachfolgendes Studium führen können. Mit Beispielen aus den Niederlanden, Österreich und Schweiz werden solche Berufsbildungsangebote näher betrachtet, die auf einen weiterführenden Übergang in Beschäftigung und in hochschulische Bildung gerichtet sind (vertikale Dimension). Von Interesse sind also Best Practices, mit denen beide Übergänge gefördert werden.

Die Beispiele zeigen einen eindeutigen Trend hin zum Hochschulstudium, das auch über erfolgreiche berufsqualifizierende berufliche Bildungsangebote erreicht werden kann. Die Systeme der beruflichen Bildung sind in den drei Ländern unterschiedlich: In den Niederlanden handelt es sich überwiegend um einen schulischen Berufsbildungsansatz, in der Schweiz um einen dual-kooperativen Ansatz. In Österreich spielen beide Ansätze, die vollzeitschulische und die betrieblich-duale Berufsbildung, eine wichtige Rolle.

In Kapitel 2 werden die internationalen Entwicklungen zu Fragestellung 1 zunächst zusammengefasst, um dann auf die Beispiele aus diesen drei Ländern kurz einzugehen. In den ausführlicheren Fallstudien, auf die außerhalb dieser Publikation und online zugegriffen werden kann, sind die Details zu den Bildungssystemen der ausgesuchten Länder zu finden.

**FRAGESTELLUNG 2** Mit welchen unterschiedlichen hybriden Angeboten zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung werden die ursprünglich getrennten Bildungsbereiche enger zusammengeführt?

Im wachsenden Maße ist weltweit eine Annäherung von beruflicher und hochschulischer Bildung zu beobachten. Die Grenzen zwischen diesen traditionell sehr unterschiedlichen Bildungsteilbereichen verschwimmen. Die Entstehung von hybriden Bildungsformaten, mit denen berufliche und hochschulische Bildungsprozesse und Abschlüsse verbunden werden, ist häufig auf neu wachsende Fachkräfte-

bedarfe ausgerichtet. Auch die Ausdifferenzierung der beruflichen Bildung hin zu höheren beruflichen Bildungsangeboten oder der Hochschulbildung zu stärker berufsqualifizierenden Studiengängen antwortet auf diese Bedarfe. Ebenso reagieren Berufsbildung und Hochschulbildung mit integrierenden Angeboten auf ein verändertes Bildungswahlverhalten der Schulabsolventen, indem neue und attraktive Formate kreiert werden.

Mit der Fragestellung 2 und den dazu folgenden Ausführungen in Kapitel 3 werden konkrete hybride Bildungsangebote aus Deutschland, England und Kanada vorgestellt, die berufliche und akademische Qualifikationen organisatorisch und didaktisch verbinden und integrieren (horizontale Dimension). Die Beispiele untermauern das weltweite Wachstum hybrider Bildungsformate. Die Systeme der beruflichen Bildung sind in den ausgesuchten drei Ländern sehr unterschiedlich: In England handelt es sich traditionell um ein Marktmodell beruflicher Bildung, in Kanada um vollzeitschulische Berufsbildungsangebote und in Deutschland um das dort dominierende kooperative bzw. duale Modell.

Auch in Kapitel 3 werden die internationalen Entwicklungen zu Fragestellung 2 zunächst zusammengefasst, um dann auf die Beispiele aus den drei Ländern kurz einzugehen. In den ausführlicheren Fallstudien, auf die außerhalb dieser Publikation und online zugegriffen werden kann, sind die Details zu den Bildungssystemen der ausgesuchten Länder zu finden.

**FRAGESTELLUNG 3** Wie funktionieren gute Ansätze zur konzeptionellen Verbindung der unterschiedlichen Bildungsteilbereiche über Qualifikationsrahmen, Kreditpunktesysteme und modulartige Curriculumstrukturen?

Im Kontext des lebenslangen Lernens ist für ein modernes und erfolgreiches Gesamtbildungssystem entscheidend, wie die Menschen zu verschiedenen Zeiten und unter unterschiedlichen individuellen Bedingungsbedingungen sich für vielfältige Bildungsangebote entscheiden, zwischen ihnen wechseln und sich weiterentwickeln können. Im internationalen Vergleich stehen damit die Fragen im Raum, wie die Bildungsbereiche zueinander liegen, wie in den übergreifenden Angeboten die Schnittmengen beruflicher und hochschulischer Bildungselemente ausgestaltet sind und wie Zugänge und Übergänge zwischen den Bildungsbereichen funktionieren.

Weltweit werden sogenannte „Qualifikationsrahmen“ entwickelt und implementiert, mit denen die verschiedenen Bildungsteilbereiche (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung) zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, und zwar auf der Basis bildungsbereichsübergreifender allgemeiner Kriterien. Die inhaltlichen Bestandteile der verschiedenen Bildungsgänge („Kompetenzen“) und die Abschlüsse werden einer bestimmten Niveaustufe zugeordnet, wodurch eine Matrix für das Gesamtbildungssystem entsteht. Die Bildungsgänge und Abschlüsse werden dadurch vergleichbar. Unterschiedliche „Bildungslogiken“ der traditionellen Bildungsteilsysteme werden überbrückt und auf einen gemeinsamen Nenner gebracht.

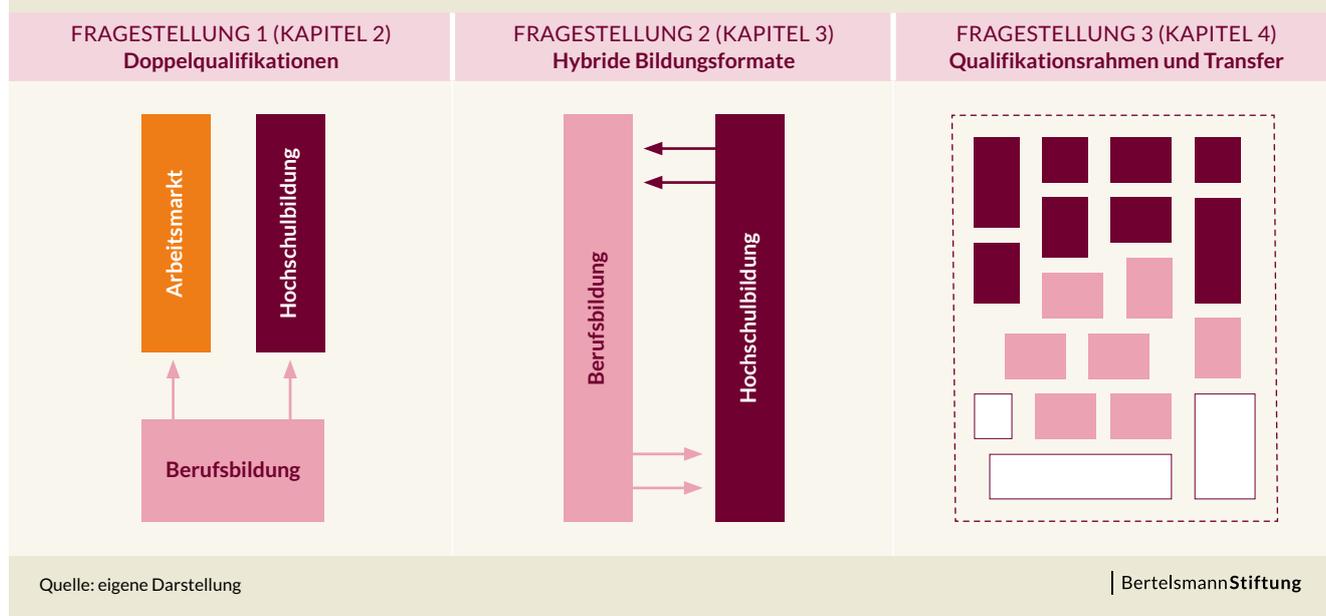
Durch die Schaffung einer solchen Transparenz wird die Anerkennung und Anrechnung von erworbenen Leistungen und Abschlüssen für weiterführende Bildungswege erleichtert. Modularisierung und Kreditpunkte sind ergänzende Elemente dieser Gestaltungsstrategie. Im Kern geht es also auch hier um das Thema Durchlässigkeit, denn die Vergleichbarkeit der verschiedenen Bildungsgänge und Abschlüsse soll die Übergangsmöglichkeiten zwischen den Bildungsteilbereichen fördern.

Mit der Fragestellung 3 und den dazu folgenden Ausführungen in Kapitel 4 werden Beispiele aus Schottland und Australien für die dort verankerten Qualifikationsrahmen, Kreditpunktesysteme und modularen Curriculumstrukturen vorgestellt. Nationale Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesysteme schaffen Transparenz und Vergleichbarkeit zwischen den Bildungsteilbereichen, die traditionell unterschiedlichen Handlungslogiken gehorchen. Die Förderung von Anerkennung und Anrechnung zwischen unterschiedlichen Bildungsteilbereichen wird angestrebt. Die Systeme in Schottland und Australien sind angelsächsisch geprägt und damit im Bereich der beruflichen Bildung stark modularisiert.

In den ausführlicheren Fallstudien, auf die außerhalb dieser Publikation und online zugegriffen werden kann, sind die Details zu den beiden Bildungssystemen der ausgesuchten Länder zu finden. Die zusammenfassenden Darstellungen, verbunden mit weiteren internationalen Trends, erfolgen zu Beginn von Kapitel 4.

Bei den Betrachtungen zu allen drei Fragenstellungen handelt es sich – im Sinne von Muno (2003) – um repräsentative Fallbeispiele, also um solche Fälle, die typisch

ABBILDUNG 4 Untersuchungsbereiche der international vergleichenden Analyse zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung



für Länder mit ähnlichen Merkmalen sind. Der Untersuchungsansatz ist explorativ, d. h. die Länderfallbeispiele sind nicht erschöpfend, sondern bieten Anlass zu weiteren Fragestellungen und Analysen. Die Erhebungen basieren auf Primär- und Sekundärquellenanalysen, wobei entweder auf international vergleichende (überwiegend englischsprachige) Dokumente und Literatur oder auf einschlägige landessprachliche Quellen zurückgegriffen wird. Die vergleichende Perspektive zielt auf die Identifikation von Trends und Konvergenzen im Themenfeld. Zugleich werden die unterschiedlichen nationalen und kulturellen Ausgangsbedingungen explizit berücksichtigt.

Anhand der Fallbeispielen kann auch gezeigt werden, dass für die Weiterentwicklung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung strukturelle und rechtliche Systemveränderungen häufig nicht hinreichend sind. Prozessbedingungen, z. B. Finanzierungsfragen und didaktische Unterstützungselemente, sind ebenfalls von hoher Bedeutung.

Einerseits wird anhand der Fallbeispiele die internationale Facettenvielfalt deutlich, wie auf die Notwendigkeit größerer Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung geantwortet wird. Andererseits sind auch Trends erkennbar: Sowohl traditionelle Divergenzen als auch konvergente Entwicklungen sind beobachtbar. Globalisierung und Europäisierung verstärken dabei die konvergenten Entwicklungslinien. Durchgehend ist in den Ländern eine wachsende Differenzierung zu beobachten: Das Spektrum der Bildungs- und Berufsbildungsteilsysteme wächst. Zugleich führt jedoch dieser Prozess der Ausdifferenzierung zu Intransparenz, Abschottungen, Selektionen und Übergangsproblemen. Das Thema Durchlässigkeit und Übergangsgestaltung gewinnt damit an Bedeutung.

### 1.3 Unterschiedliche Ausgangsbedingungen beruflicher und hochschulischer Bildung im internationalen Vergleich

Die Systemansätze der beruflichen Bildung sind international von gravierenden Unterschieden geprägt, die viel größer sind als in der allgemeinen oder der hochschulischen Bildung (Deißinger und Frommberger 2010). Pointiert drückt es Moodie (2008: 23) aus, der für die Berufsbildung feststellt, dass „differences in practice are disguised by

similarities in terminology and similarities in practice are confounded by inconsistencies in terminology“.

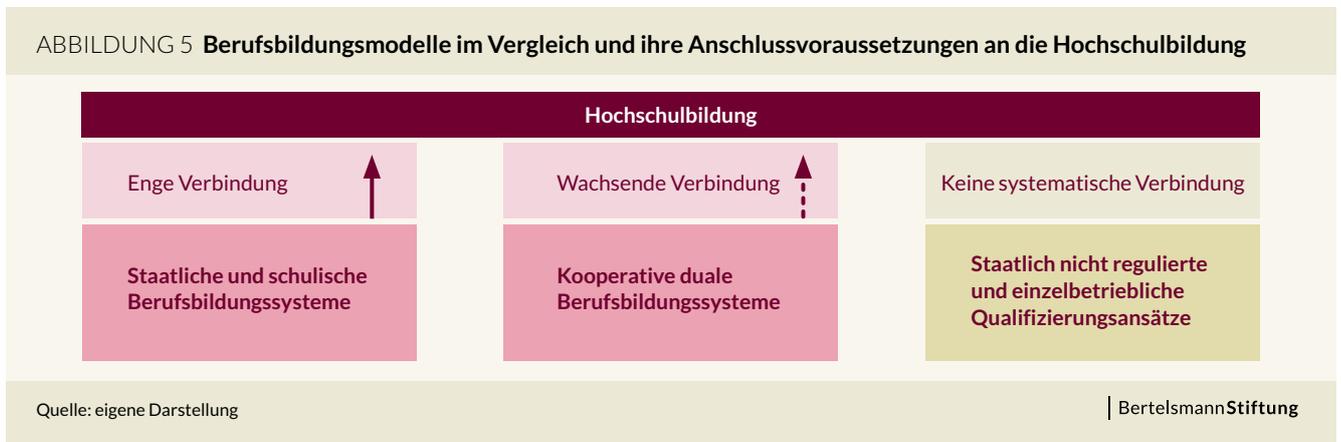
Weltweit überwiegen diverse vollzeitschulische Berufsbildungssysteme, z. T. verbunden mit betrieblichen Praxisanteilen. Daneben gibt es sehr verschiedene Ansätze der einzelbetrieblichen Qualifizierung, die mehr oder weniger standardisiert sind und mit schulischen Ausbildungsanteilen verbunden werden. In dualen bzw. kooperativen Berufsbildungssystemen wiederum existiert ein rechtlicher Rahmen zur Verbindung von betrieblichen und schulischen Ausbildungsanteilen. Ausbildung im Betrieb und Unterricht in der Berufsschule sind inhaltlich abgestimmt und aufeinander bezogen.

Für das Thema dieser Studie sind diese unterschiedlichen Systemansätze der beruflichen Bildung von großer Bedeutung. Denn die Verbindung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist dort traditionell sehr viel enger, wo schulische Berufsbildungssysteme dominieren. Deren schulische Funktionslogik ist per se stärker auf das weiterführende Studium gerichtet. Denn auch dort werden meist berufsfeldbreit angelegte wissenschaftliche Bezugsdisziplinen und damit weitgehend verschulte Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt.

Schwieriger wird die Gestaltung der Durchlässigkeit dort, wo betrieblich-duale berufliche Systemansätze dominieren: In vielen Ländern Nord- und Mitteleuropas etwa (z. B. Dänemark, Deutschland, Norwegen, Österreich oder Schweiz) hat die berufliche Bildung traditionell eine starke Eigenständigkeit entwickelt und ist als ein paralleler Bildungsweg neben der weiterführenden allgemeinen und hochschulischen Bildung zu verstehen. In diesen Ländern sind ausgeprägte kooperative Berufsbildungsansätze unter Beteiligung der Wirtschaft zu finden.

Die Vorteile der letztgenannten Ansätze liegen in ihrem engen Bezug zu den betrieblichen Anforderungen: Über relativ spezielle berufliche Bildungs- und Qualifizierungsformate (Ausbildungsberufe oder Module) werden berufs- und arbeitsmarktqualifizierende Abschlüsse vermittelt, die einen guten Einstieg in die Beschäftigung ermöglichen. Zugleich – und darin liegt der Nachteil in Bezug auf das hier behandelte Thema – steht die Vorbereitung auf ein weiterführendes Studium nicht im Mittelpunkt der didaktischen Gestaltung dieser beruflichen Aus- und Weiterbildungsprofile.

ABBILDUNG 5 Berufsbildungsmodelle im Vergleich und ihre Anschlussvoraussetzungen an die Hochschulbildung



Neben diesen schulischen und dualen Ansätzen sind weltweit vielfältige einzelbetriebliche und häufig informelle Qualifizierungsstrategien zu finden. Hier sind keine Verknüpfungen mit einem öffentlich-rechtlich angelegten System der beruflichen Bildung vorhanden, dessen Zielsetzungen über die eigentliche betriebliche Qualifizierungsaufgabe hinausgehen und mit gesellschaftlichen bzw. sozialpolitischen Zwecken (Übergang von Schule in Arbeit und Beruf) und gesamtwirtschaftlichen Funktionen (Fachkräfteentwicklung) verbunden sind (vgl. Frommberger 2017). In systemischer Sicht kann kaum von einer Verbindung zwischen diesen marktwirtschaftlich bzw. einzelbetrieblich geprägten Ansätzen der Qualifizierung einerseits und der Hochschulbildung andererseits gesprochen werden.

Anzumerken ist, dass die drei skizzierten Systemansätze der beruflichen Bildung (staatliches Schulmodell, kooperatives duales System, einzelbetriebliches Marktmodell)<sup>3</sup> auch innerhalb vieler Länder direkt nebeneinander liegen. Ansätze, die Ausbildungsbetriebe einbeziehen (Apprenticeships), in denen die betriebliche Qualifizierung gegebenenfalls schulisch flankiert wird (duales System), sind traditionell in fast allen Ländern zu finden. Ihre tatsächliche landesweite Relevanz für die innerbetrieblichen Rekrutierungs- und Qualifizierungsstrategien und die individuellen Bildungswahlentscheidungen der Schulabsolventen ist jedoch häufig sehr gering. Meist bleibt die betriebliche Lehre auf kleingewerbliche Bereiche (Handwerk oder Einzelhandel) oder auf wenige Großunternehmen beschränkt, ist kaum öffentlich-

rechtlich geregelt oder nur regional von Bedeutung. Und selbst dort, wo duale Ansätze eine große Rolle spielen, z. B. in Österreich oder Deutschland, gibt es etablierte schulische Berufsbildungsstrukturen, die für einen Großteil der Jugendlichen eine gute Übergangsoption in weiterführende Bildung sowie Beschäftigung darstellen. Die Einordnung eines Landes in eines der drei oben genannten Modelle erfolgt daher immer mit Blick auf das jeweils dominierende Berufsbildungssystem.

Auch die Systeme der Hochschulbildung weisen – trotz ihrer im Unterschied zur beruflichen Bildung relativ guten internationalen Vergleichbarkeit – im Detail deutliche Unterschiede auf. So sind etwa die Zulassungsmodalitäten für ein Studium an einer Hochschule entscheidend für das Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Hochschulen in den angelsächsisch geprägten Ländern besitzen beispielsweise vergleichsweise große Gestaltungsspielräume: Zugangs- und Zulassungsmodalitäten werden in hohem Maße durch die Hochschulen selbst geregelt und die Verbindung mit vorab zu erwerbenden schulischen Abschlüssen ist weniger eng. Die Aufnahme berufsqualifizierter und berufserfahrener Personengruppen ist dort besonders in den hochschulischen Weiterbildungsangeboten ausgeprägt, während diese Übergänge in die konventionellen Studienangebote eher niedrig sind (vgl. Frommberger 2012).

Grundsätzlich ist die Frage der Zulassung in vielen anderen Ländern weniger stark von den vorab erworbenen Berechtigungen abhängig (vgl. Müller und Shavit 1999). Internationale Vergleiche, wie ihn z. B. die EUROSTUDENT-Studie

<sup>3</sup> Hierzu liegen verschiedene Modelldifferenzierungen und Bezeichnungen vor, siehe z. B. Greinert 2005 und Pilz 2017.

vornimmt (vgl. Orr, Gwosc und Netz 2011), zeigen, dass die Zugänge zu den Hochschulen sehr unterschiedlich sind und daher die Anzahl derjenigen, die nicht über den typischen Pfad der Allgemeinbildung an die Hochschule gelangen, stark divergiert.

Jedoch wird in diesen Untersuchungen nicht weiter auf die oben skizzierten unterschiedlichen Strukturzusammenhänge beruflicher Bildung eingegangen. Zum Teil führt diese Nichtberücksichtigung der Systemansätze zu wenig differenzierten Schlussfolgerungen für den internationalen Vergleich. So zeigt sich beispielsweise, dass dort die Übergangsraten von der Berufsbildung in die Hochschulbildung deutlich höher sind, wo schulische Berufsbildungssysteme dominieren. Hingegen sind duale Berufsbildungsmodelle insbesondere auf den Übergang in den Arbeitsmarkt gerichtet.

Im internationalen Vergleich tritt ein weiteres Verständigungsproblem auf. Denn häufig wird die berufliche Bildung innerhalb des Hochschulsektors verortet:

*„Most countries divide tertiary education (...) into two sectors. The more prominent sector is higher education (...) the sector is dominated by universities that are similar throughout the western world (...) The less prominent sector of tertiary education is called (...) vocational education: it is the upper levels of further education colleges in the UK and it is offered by 2-year colleges in the USA, community colleges in Canada and the USA, Berufsakademien (vocational academies) (...) in Germany, instituts universitaires de technologie (university institutes of technology) and sections de techniciens supérieur (higher technical education units) in France, hogescholen (higher vocational colleges) in the Netherlands, vocational education and training providers in Australia and polytechnics in New Zealand“ (Moodie 2008: 2).*

Ein Teil der beruflichen Bildung wird in der vergleichenden Betrachtung also direkt im Hochschulsystem verortet (vgl. auch Kapitel 3 der vorliegenden Studie). Dadurch werden die international vergleichenden Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Fragen des Übergangs zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung häufig verzerrt.

Die Berücksichtigung der jeweils in einem Land dominierenden Strukturen der beruflichen Bildung ist also von besonderer Relevanz. In Tabelle 1 erfolgt daher eine Einordnung der Untersuchungsbereiche und Länder in das jeweils vorherrschende Strukturmodell beruflicher Bildung:

TABELLE 2 Einordnung der Untersuchungsbereiche und der betrachteten Länder in das dominierende Strukturmodell beruflicher Bildung

Untersuchungsbereiche	Länder	Strukturmodell der beruflichen Bildung
Doppelqualifikationen in der beruflichen Bildung	Niederlande	Überwiegend schulische Berufsbildung
	Österreich	Hohe Bedeutung dualer und vollzeitschulischer Angebote
	Schweiz	Überwiegend dualkooperative Berufsbildung
Hybride Bildungsformate zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung	Kanada	Überwiegend schulische Berufsbildung
	England	Hohe Bedeutung des einzelbetrieblichen Marktmodells, verbunden mit zunehmenden Standardisierungsansätzen
	Deutschland	Überwiegend dualkooperative Berufsbildung
Anerkennungs- und Anrechnungssysteme	Schottland	Hohe Bedeutung des einzelbetrieblichen Marktmodells, verbunden mit zunehmenden Standardisierungsansätzen
	Australien	Hohe Bedeutung des einzelbetrieblichen Marktmodells, verbunden mit zunehmenden Standardisierungsansätzen

Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass dem Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im internationalen Vergleich nur auf Basis konkreter Fälle und Länderbeispiele nähergekommen werden kann. Nur so werden die Unterschiede aus den jeweiligen Länderkontexten deutlich sowie erklärbar und können zugleich internationale Trends identifiziert werden.

---

## 2 Von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung

---

### 2.1 Internationale Entwicklungen und Trends

In vielen Ländern besitzen Doppelqualifikationen eine besondere Bedeutung für die Übergangsgestaltung zwischen der beruflichen und akademischen Bildung. Mit einer Doppelqualifikation wird der Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses mit dem Abitur bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung verbunden, entweder integrativ im Rahmen eines beruflichen Bildungsgangs oder additiv durch die Wahl einer Zusatzprüfung. Die Varianten im internationalen Vergleich sind vielfältig (vgl. Deißinger et al. 2013).

In Osteuropa spielt der Erwerb von Doppelqualifikationen in der beruflichen Bildung traditionell eine wichtige Rolle. Zwar haben sich die beruflichen und hochschulischen Bildungssysteme im Zuge der politischen und gesellschaftlichen Reformen seit den 1990er-Jahren in Osteuropa stark verändert, doch der Weg über die berufliche Bildung in den Hochschulsektor ist weiterhin von großer Bedeutung. Ein Beispiel hierfür ist Tschechien:

*Upper secondary general or technical or vocational education at ‚maturita‘ level (ISCED [International Standard Classification of Education, d. Verf.] 3A) are a prerequisite for entering tertiary education [...] Graduates of vocational upper secondary education in programmes completed by the final examination with or without apprenticeship certificate (ISCED 3C) can pass an extension course completed by the maturita examination (ISCED 4A) and can also enter tertiary education. The conception of parallel providing general and vocational education in curricula of all types and fields of VET [Vocational Education and Training, d. Verf.] programmes at the ISCED 3 level enables the mentioned high vertical and also substantial horizontal permeability of initial formal education, and the high vertical transmissibility makes clear why participation in IVET [initial vocational education and training, d. Verf.] at the ISCED 3 level is so high in the CR [...]. (Messerer-Luomi 2008: 32)*

Am häufigsten sind doppelqualifizierende berufliche Bildungsgänge in schulischen Berufsbildungssystemen zu finden. Dort, z. B. in Frankreich mit dem Baccalaureat Professionnelle, können berufsqualifizierende Abschlüsse mit weiterführenden allgemeinbildenden Berechtigungen verbunden werden. Für die Jugendlichen sind diese Angebote relativ attraktiv, da sie so die Option auf ein Hochschulstudium nicht verlieren und zugleich einen Zugang zum Arbeitsmarkt gewinnen.

Im engeren Sinne können „Doppelqualifikationen“ als Abschlüsse bezeichnet werden, die im Rahmen eines geschlossenen, d. h. organisatorisch und curricular in verschiedenen Modifikationen zusammengeführten Bildungs- bzw. Berufsbildungsgangs gleichzeitig erworben werden und auf dieser Basis zu den zwei unterschiedlichen Berechtigungen führen, die originär in getrennten Bildungs- und Berufsbildungsgängen angeboten werden. Im weiteren Sinne stellen „Doppelqualifikationen“ jedoch auch Abschlüsse dar, die nacheinander zu einer (hoch)schulischen und einer berufsqualifizierenden Berechtigung führen (vgl. Dauenhauer und Kell 1990: 47 ff.). Diese Unterscheidung wird auch mit den Begriffen „integrative Doppelqualifikation“ und „additive Doppelqualifikation“ vorgenommen (vgl. Pilz 2003).

### 2.2 Beispiel 1: Mittlere berufliche Bildung in den Niederlanden

Das höchste Niveau der mittleren beruflichen Bildung in den Niederlanden führt in die berufliche Tätigkeit oder in das Hochschulstudium. Beide Übergänge sind möglich und werden von den Absolventen höchst erfolgreich beschritten. Daher handelt es sich um ein sehr gutes Beispiel für eine Doppelqualifikation, das kurz skizziert werden soll. Die Einbettung in das Gesamtbildungssystem

und die vertiefte Darstellung der Berufsbildung erfolgen in der Fallstudie.<sup>4</sup>

### Niveaustufen und Modularisierung in der Berufsbildung

In den Niederlanden dominiert traditionell ein schulisches Berufsbildungssystem. Den Kern der beruflichen Bildung stellt dort die mittlere berufliche Bildung (Middelbaar Beroepsonderwijs, MBO) dar. Nach der Erfüllung der Vollzeitschulpflicht strömen etwa 50 Prozent eines Jahrgangs in diese Form der weiterführenden Berufsbildung, um dort einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss auf der Basis relativ spezieller Ausbildungsprofile zu erwerben. Die mittlere berufliche Bildung wird vorrangig in den berufsbildenden Schulen (Regionale Opleidingencentra) angeboten, z. T. in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben oder als Partner von Ausbildungsbetrieben im dualen Ansatz. Fast jeder Aus- und Weiterbildungsberuf kann grundsätzlich vollzeitschulisch oder dual absolviert werden. Die curricularen Grundlagen sind dieselben und die Abschlüsse sind gleichwertig.

Ein prägendes Merkmal der MBOs ist die Zuordnung der jeweiligen Berufsbildungsgänge zu vier verschiedenen Leistungsniveaus, wobei die erste Stufe (ein halbes bis ein Jahr) Formen der beruflichen Vorbereitung und des Einstiegs in die Berufsausbildung beinhaltet. Die zweite bis vierte Stufe (zwei bis vier Jahre) betreffen Formen beruflicher Erstausbildung, aber auch Angebote der (geregelten) beruflichen Fortbildung. Nach dem erfolgreichen Abschluss jeder Niveaustufe erhalten die Auszubildenden ein Berufsabschlusszeugnis.

Ein weiteres Charakteristikum des MBO-Angebots ist der modulare Aufbau der Ausbildungsgänge. Für jedes Modul, das man abgeschlossen hat, gibt es ein Zertifikat. Hat man alle vorgeschriebenen Zertifikate beisammen und die Abschlussprüfung bestanden, erhält man sein Berufsabschlusszeugnis. Die Zertifikate haben jedoch noch eine weitere Funktion: Der jeweilige Erwerb erlaubt den Wechsel in eine andere Berufsausbildung auf demselben Ausbildungsniveau, den Wechsel im selben Beruf auf die nächsthöhere Stufe oder auch die Unterbrechung oder gar den Abbruch der Ausbildung mit der Option, jederzeit wieder in das Berufsbildungssystem zurückzukehren.

Dieser modulare Aufbau bietet also grundsätzlich eine hohe Flexibilität sowie eine – horizontale wie vertikale – Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen bzw. innerhalb der sogenannten beroepkolom (Berufsbildungssäule). Die Stärkung der beroepkolom spielt seit 20 Jahren eine zentrale Rolle in der niederländischen Berufsbildungspolitik. Bei der Durchlässigkeitsthematik geht es insbesondere um den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung (zwischen dem MBO- und dem HBO-Bereich; siehe unten). Das Zauberwort lautet hier doorlopende leerlijnen, durchgehende Lernpfade.

### Doppelqualifikationen – von der Berufsbildung in die Hochschulbildung

Die höchsten Abschlüsse im MBO-System, die der Niveaustufe 4, verleihen eine Doppelqualifikation. Sie führen auf den Arbeitsmarkt und in eine berufliche Tätigkeit auf mittleren Positionen in Verwaltung, Industrie und im Dienstleistungssektor. Alternativ wechseln die Absolventen in die weiterführende Hochschulbildung, und zwar in die höhere berufliche Bildung (Hoger Beroepsonderwijs, HBO).

Die HBO ist in den Niederlanden dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet, auch im nationalen Qualifikationsrahmen und auf der Basis der ISCED-Level. Sie wird in den Hochschulen (Hogeschole) angeboten, und zwar in Form von berufsfeldbezogenen Studiengängen. Zugleich sind die HBO-Angebote häufig sehr anwendungsorientiert und mit beruflichen Praxisbezügen verbunden. HBO-Ausbildungen dauern in der Regel vier Jahre und schließen mit dem Bachelor-Grad ab.

Bereits bei den Aufnahmegesprächen für die MBO-Ausbildungen (Niveau 3 und 4) wird in den berufsbildenden Schulen gefragt, ob die Auszubildenden grundsätzlich Interesse daran hätten, den Bildungsweg mit einem Studium an einer Hogeschool fortzusetzen. Meist werden die Auszubildenden im ersten oder zweiten Ausbildungsjahr über solche Brückenprogramme informiert, die auf das Studium vorbereiten. Auszubildende, die ein Studium anstreben, nehmen dann oft im dritten Ausbildungsjahr an einem solchen Programm teil, wobei ein Teil davon bereits an der Hochschule selbst stattfindet. Im technischen Ausbildungssektor des MBO enthält das Programm z. B. zusätzliche Unterrichtsangebote in Mathematik und Physik. Das Beispiel aus den Niederlanden zeigt, dass neben den strukturellen Ansätzen die didak-

<sup>4</sup> Autor ist Dr. Gerd Busse. Siehe hierzu im Detail die Fallstudie Niederlande ([www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-niederlande](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-niederlande)).

tischen Elemente und die Beratung der Lernenden für den Erfolg der Durchlässigkeit wichtig sind.

Die Studienerfolge von MBOern in der Hochschule waren nach vorliegenden Daten insgesamt relativ gut. Von den MBO-Kohorten, die seit 1999 ein Studium an einer Hogeschool aufnahmen, schafften fast zwei Drittel den Abschluss – deutlich mehr als diejenigen, die mit einem allgemeinbildenden Abschluss und der dort erworbenen Hochschulreife ihr HBO-Studium aufnahmen; dort waren es nur ca. 45 Prozent.

*„Im Durchschnitt sind Studenten, die aus dem MBO ins HBO wechseln, vor allem dann erfolgreich, wenn sie ein HBO-Studium aufnehmen, das inhaltlich an ihre MBO-Berufsausbildung anknüpft. Sie nehmen dann hinsichtlich ihrer Erfolgchance eine Zwischenposition ein zwischen den aus dem HAVO [höherer allgemeinbildender Ausbildungsgang; d. Verf.] stammenden Studenten und denen, die aus dem VWO [vorwissenschaftlicher Bildungsgang; d. Verf.] kommen. Wenn sie ein inhaltlich anderes HBO-Studium aufnehmen, ist ihre Erfolgchance geringer als die der beiden anderen Zugangsgruppen“ (Inspectie van het Onderwijs 2006: 34).*

Die MBO-Auszubildenden, die einen HBO-Abschluss erreichen, benötigten dafür insgesamt weniger Zeit als Absolventen der höheren allgemeinbildenden Schulen.

Sie schaffen ihr Studium nahezu in der dafür vorgesehenen Regelstudienzeit.

Der HBO-Bereich zieht weit häufiger Jugendliche aus nicht-akademischen Elternhäusern an als die Universitäten. Zwischen 2006 und 2014 kam hier ungefähr die Hälfte der Studienanfänger aus einem Elternhaus, in dem beide Elternteile keine akademische Ausbildung hatten, in den Universitäten waren es nur 30 Prozent. Allerdings hat der Anteil 2015, im Jahr der Einführung des neuen Studienfinanzierungssystems, um mehrere Prozentpunkte abgenommen (vgl. Broek et al. 2016: 48).

### Diskussion

Insgesamt ist das niederländische Beispiel hinsichtlich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung konzeptionell höchst relevant und innovativ. Seine praktische Umsetzung stößt jedoch an deutliche Grenzen, wie die Frage der Finanzierung zeigt. So hat die Durchlässigkeit zwischen MBO und HBO sogar abgenommen – wenngleich von einem hohen Niveau aus. Einen wesentlichen Grund dafür, dass die Durchlässigkeitspolitik nicht vollständig gegriffen hat, sehen die Autoren einer Untersuchung aus dem Jahr 2006 zur Umsetzung der Durchlässigkeitsagenda sowohl in der großen regionalen wie institutionellen Diversität des Berufsbildungssystems als

ABBILDUNG 6 Doppelqualifikationen in der mittleren beruflichen Bildung und Übergänge in den Niederlanden



Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

auch in einer gewissen Realitätsferne der Berufsbildungspolitik:

*„Die Berufsbildungssäule existiert in der Praxis ebenso wenig, wie es [...] das MBO und das HBO gibt. Es lässt sich von großen Variationen zwischen den Regionen und Sektoren sprechen, stets mit völlig eigenen Merkmalen. Die Berufsbildungssäule ist vor allem ein Konzept von politischen Entscheidungsträgern, entworfen im Rahmen nationaler Zielsetzungen, die für Akteure wie Schulen, Institutionen und Betriebe oft bereits weit von der täglich erfahrenen Wirklichkeit entfernt sind, um von den Schülern, Auszubildenden und Studierenden ganz zu schweigen“ (Inspectie van het Onderwijs 2006: 39).*

Hinsichtlich der Umsetzung der Durchlässigkeitspolitik kritisieren die Autoren ferner eine unzureichende Abstimmung zwischen den „zuliefernden“ und den „abnehmenden“ Bildungseinrichtungen.

*„Dabei geht es in erster Linie um Informationsaustausch nicht nur über die kognitiven Leistungen der Schüler/Auszubildenden/Studierenden, sondern insbesondere auch, was sie im Hinblick auf Betreuung benötigen. Ein durchgängiges Betreuungskonzept fehlt häufig“ (ebd.: 39).*

Zwar gibt es eine Vielzahl von (regionalen) Vereinbarungen zwischen MBO- und HBO-Einrichtungen zur Abstimmung von Ausbildung und Studium aufeinander, doch die bereits erwähnte Diversität innerhalb des Bildungssystems und die Tatsache, dass viele MBO-Absolventen ein HBO-Studium außerhalb ihrer Region aufnehmen, macht die Wirksamkeit solcher Vereinbarungen schwierig.

Somit haben regionale Vereinbarungen zwischen MBO- und HBO-Einrichtungen auch nur eine sehr begrenzte Wirkung. Vereinbarungen, die bis vor einigen Jahren getroffen wurden, bezogen sich etwa auf die Nutzung des sogenannten „freien Raums“ (vrije ruimte) in den MBO-Ausbildungen für die Vorbereitung auf ein HBO-Studium. Bei diesem „freien Raum“ handelte es sich um Ausbildungsanteile, die von den jeweiligen berufsbildenden Schulen je nach regionaler Erfordernis selbst inhaltlich gestaltet werden konnten. Der „freie Raum“ konnte jedoch ebenfalls gezielt dazu genutzt werden, durch inhaltliche Angebote (etwa Vertiefungskurse Mathematik oder die Vorwegnahme von HBO-Studieninhalten – auch mit der Option der Anrechnung solcher Leistungen auf die Studiendauer) systematisch auf

ein HBO-Studium hinzuführen. Der „freie Raum“ wurde vor einigen Jahren durch ein System von keuzedelen (etwa: Wahlpflichtmodule) ersetzt.

Im Jahre 2015 gab es einen deutlichen Einbruch bei den Übergangszahlen von der beruflichen in die hochschulische Bildung:

*„Die direkten Zugänge aus dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Bereich in den Hochschulbereich [Hogescholen und Universitäten; d. Verf.] sind 2015 von 71 auf 64 Prozent gesunken. [...] Der Zustrom aus dem MBO liegt 2015 noch fünf Prozentpunkte unter dem Niveau von 2012. [...] Die Politik, VWO-Schüler für (verkürzte) HBO-Studiengänge zu interessieren, zeigt bis heute keinen zusätzlichen Zustrom“ (Broek et al. 2016: 51).*

2015 war das Jahr, in dem – mit einer Übergangsperiode bis September 2017 – ein neues Ausbildungs- und Studienfinanzierungssystem eingeführt wurde. Bestand das bisherige System aus einer Kombination von (z. T. leistungsabhängigen) Zuschüssen und einem Darlehen, beruht das neue Finanzierungssystem vollständig auf einem (zinslosen) Darlehen. Die Ankündigung des neuen Systems führte zu einem dazu, dass – um noch in den Genuss der alten Studienfinanzierung zu kommen – viele Jugendliche unmittelbar nach Abschluss der Schule bzw. der Ausbildung das Studium aufnahmen, ohne sich eine Berufswahlorientierungsphase zu gönnen. Zum anderen führte das neue System nach seiner Einführung zu Einbrüchen bei den Zugangszahlen im Hochschulbereich. Viele Jugendliche scheinen auf ein Studium verzichtet zu haben, um nach dem Studium nicht vor einem Schuldenberg zu stehen. Und dies scheint insbesondere für den Personenkreis zu gelten, um den sich die niederländische Berufsbildungspolitik besonders bemüht: Jugendliche, bei denen keiner der Eltern einen Hochschulabschluss hat (vgl. Schipper und Valkering 2017).

## 2.3 Beispiele 2 und 3: Berufsreifepfung und berufsbildende höhere Schule in Österreich

Die Berufsreifepfung und die berufsbildende höhere Schule in Österreich sind sehr erfolgreiche Beispiele für die Verbindung berufsqualifizierender Abschlüsse mit einer Hochschulzugangsberechtigung. Beide Beispiele werden hier kurz skizziert. Die Einbettung in das Gesamtbildungssystem und die vertiefte Darstellung der Berufsbildung erfolgen in der Fallstudie.<sup>5</sup>

### Berufsreifepfung in Österreich

Die berufliche Ausbildung in Österreich ist geprägt von einer starken und wachsenden Rolle der vollzeitschulischen beruflichen Bildung sowie von einem anerkannten dualen System. Um beide Berufsbildungssäulen hat es in den vergangenen Jahren vermehrt Diskussionen und damit verbundene Entwicklungen gegeben, die auf den Übergang in den Hochschulbereich und die Verbindung mit dem Hochschulbereich zielen.

Für das duale System hat die sogenannte „Berufsreifepfung“ („Lehre mit Matura“) eine besondere Bedeutung gewonnen: Die Auszubildenden können neben dem berufsqualifizierenden Abschluss die Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Die Berufsreifepfung besteht aus vier Teilprüfungen (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache, berufliche Fachrichtung), die während der Ausbildungszeit („integriertes Modell“) oder außerhalb der Ausbildungszeit („begleitendes Modell“) vorbereitet und abgelegt werden können und zu einer Hochschulreife führen. Für das integrierte Modell ist die Zustimmung des Ausbildungsbetriebs erforderlich, da die Auszubildenden für diesen Aufwand freigestellt werden. Eine Verlängerung der Ausbildungszeit ist möglich.

### Berufsbildende höhere Schule

Ein wesentliches Kennzeichen der berufsbildenden höheren Schule (BHS) liegt in ihrem doppelten Charakter: Die Absolventen erwerben zum einen die Hochschulzugangsberechtigung. Zum anderen führt der Abschluss der BHS direkt in

das Arbeitsleben und in Beschäftigungsverhältnisse im mittleren und höheren Beschäftigungssegment. Teile der Ausbildung an den berufsbildenden höheren Schulen können zudem auf ein anschließendes Hochschulstudium angerechnet werden.

Die BHS kann in verschiedenen Fachrichtungen absolviert werden, häufig handelt es sich dabei um eigenständige Schulen:

Berufsbildende höhere Schulen vermitteln in fünf Jahren neben einer fundierten Allgemeinbildung eine höhere berufliche Ausbildung und schließen mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Der Übergang aus der Allgemeinbildung in die BHS erfolgt relativ früh, d. h. in der Regel nach der achten Schulstufe. Insofern sind ihre Absolventen nicht älter als normale Abiturienten.

Mit der Reifeprüfung wird die Berechtigung zum Studium an Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen erworben. Die Anrechnung von facheinschlägigen Kenntnissen an Universitäten und Fachhochschulen für Absolventen der BHS ist gesetzlich vorgeschrieben. Die Abschlüsse der BHS sind nach der ISCED-Klassifikation von 2011 der Stufe 5 zugeordnet. Dadurch werden die Abschlüsse dem tertiären Bildungsbereich zugerechnet.

### Hohe Übergangsraten von der BHS in die Hochschulen

Etwa ein Drittel der erstzugelassenen Studierenden an Universitäten absolvierte eine BHS, während dieser Anteil an den Fachhochschulen ca. die Hälfte beträgt. Hingegen hat nur ein sehr geringer Anteil der Erstzugelassenen an Universitäten eine Berufsreifepfung erworben (ca. 3 Prozent), dieser Anteil ist mit 6 bis 7 Prozent an Fachhochschulen etwa doppelt so hoch (Mayerl 2012). Unter allen Studienanfängern in Österreich bilden Absolventen der höheren allgemeinbildenden Schule (AHS) mittlerweile keine Mehrheit mehr, da die Wege über die berufliche Bildung massiv an Bedeutung gewonnen haben.

Die Studierenden in den Fachhochschulen, pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich kommen immer häufiger aus der beruflichen Bildung. Insbesondere die BHS-Absolventen nehmen hier einen deutlich wachsenden Anteil ein.

<sup>5</sup> Autoren sind Prof. Dr. Dietmar Frommberger und Johannes K. Schmees. Siehe hierzu im Detail die Fallstudie Österreich ([www.bertelsmannstiftung.de/durchlaessigkeit-oesterreich](http://www.bertelsmannstiftung.de/durchlaessigkeit-oesterreich)).

### Hohe Anerkennung der BHS-Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt

Die BHS-Abschlüsse sind mit einem hohen Tausch- und Gebrauchswert auf dem Arbeitsmarkt verbunden. Übergang in die Beschäftigung und Arbeitsmarktintegration der BHS-Absolventen sind äußerst erfolgreich: „Die höchsten Erwerbsquoten und die niedrigste Arbeitslosigkeit weisen bei beiden Geschlechtern BHS- und Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf (...)“ (Bruneforth et al. 2016: 226). Die Absolventen der beruflichen Bildung haben also grundsätzlich verschiedene Optionen für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung. Die Diplomprüfung ermöglicht den Zugang zu gesetzlich geregelten Berufen laut Gewerbeordnung. Diejenigen BHS-Absolventen, die einige Jahre Berufserfahrung erworben haben, dürfen nach Antrag bei der zuständigen Kammerorganisation und Genehmigung den Ingenieurstitel führen.

### Kompensatorische Funktion der BHS

Die berufsbildende höhere Schule erfüllt erfolgreich eine kompensatorische Funktion und ist daher ein sehr gutes Beispiel für das Thema Durchlässigkeit. Der Wechsel in die BHS erfolgt vorwiegend durch Jugendliche, welche

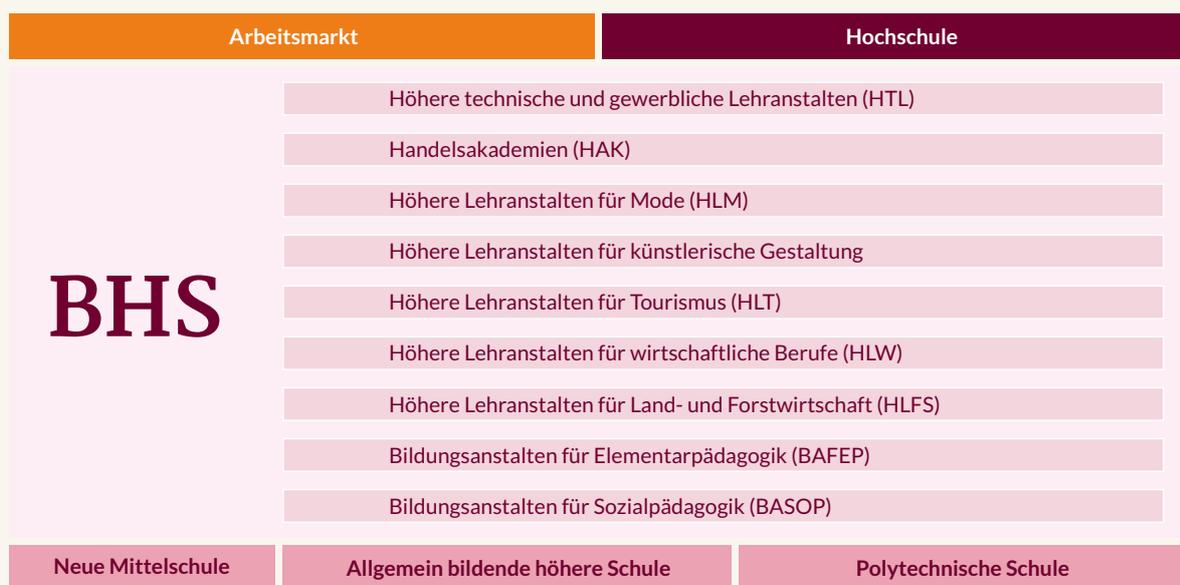
die Schulzeit in der Sekundarstufe I bis zum Ende der Pflichtschulzeit (in Österreich nur bis zum Ende der achten Klasse) in der neuen Mittelschule (vormals Hauptschule) absolvierten. Diese Schulform liegt neben der gymnasialen Schulform und wird von denjenigen besucht, die nach der Grundschule nicht in das Gymnasium wechseln (können).

Insofern stellt die berufsbildende höhere Schule eine alternative weiterführende Bildungs- und Aufstiegschance für jungen Menschen dar, die den Sprung in das Gymnasium bei erster Gelegenheit nicht geschafft haben. Es wird ein hoch anerkannter berufsbildender Abschluss erworben, verbunden mit einer Hochschulzugangsberechtigung.

### Diskussion

Schneeberger, Schmid und Petanovitsch (vgl. 2013: 84) weisen in diesem Zusammenhang auf eine entscheidende Schwäche hin, die in der starken Segmentierung des postsekundären Sektors in BHS-Sonderformen und Erwachsenenbildung einerseits und Hochschulsektor andererseits liege. In diesem Zusammenhang liege das Problem insbesondere darin, dass zwischen den beruflichen und hochschulischen Angeboten die Bereitschaft zur Anerkennung und Anrechnung von Abschlüssen und Teilleistungen eher gering ausgeprägt sei.

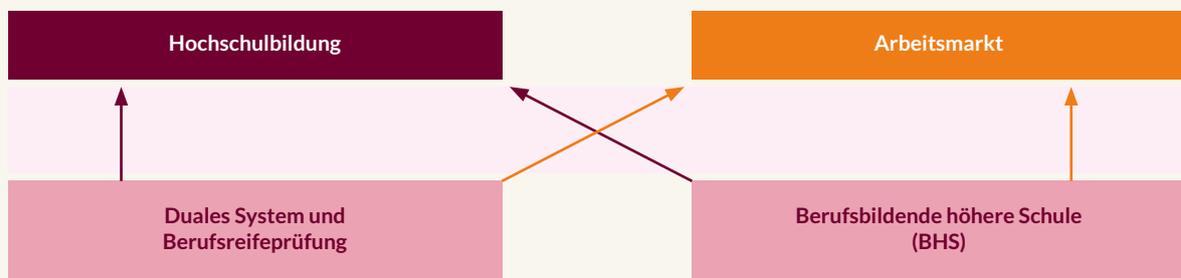
ABBILDUNG 7 Berufsbildende höhere Schulen in Österreich



Quelle: eigene Darstellung nach Dorninger und Gramlinger (im Erscheinen)

| BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 8 Doppelqualifikationen in Österreich: Berufsreifeprüfung und berufsbildende höhere Schule



Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

Aus der international vergleichenden Perspektive ist der frühe Übertritt in die Sekundarstufe II in Österreich ungewöhnlich. Diejenigen, die nicht die AHS besuchen und dort bis zur Matura verbleiben, müssen sich relativ früh für eine Form der beruflichen Bildung entscheiden. Die Übergänge erfolgen dort in die skizzierte BHS, die berufsbildende mittlere Schule (BMS) oder in die polytechnische Schule. Von der polytechnischen Schule, die ein Jahr dauert, erfolgt in der Regel der Übergang in die betriebliche Lehre (duales System). Von höchster Attraktivität ist bei diesem Wechsel in eine Form der Berufsbildung die BHS. Die BMS und die betriebliche Lehre sind in etwa ähnlich beliebt, meist in Abhängigkeit von der Ausbildungsrichtung. In Österreich sind relativ viele Wechsel zwischen diesen genannten beruflichen Ausbildungsangeboten zu beobachten, z. B. von der BMS in das duale System.

## 2.4 Beispiele 4 und 5: Berufsmaturität und höhere Berufsbildung in der Schweiz

Die Berufsmaturität in der Schweiz ist ein sehr erfolgreiches Beispiel für die Verbindung eines berufsqualifizierenden Abschlusses mit der Hochschulreife. Personen, die eine Ausbildung im dualen System absolvieren, dürfen über den zusätzlichen Erwerb der Berufsmaturität studieren. Die höhere Berufsbildung ist ein weiteres Schweizer Beispiel. Ihr sind verschiedene schulische und außerschulische berufliche Weiterbildungsabschlüsse zugeordnet. Diese höhere Berufsbildung wird hier den doppelqualifizierenden Varianten zugeordnet, da sie berufsqualifizierten Personengruppen in der Schweiz faktisch vor allem zum Einstieg in die

Hochschulbildung dient. Formal ist sie jedoch gleichwertig dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet, womit grundsätzlich auch gegenseitige Anrechnungen möglich sind. Dies ist bislang jedoch nicht häufig der Fall. Die Einbettung der eidgenössischen Beispiele in das Gesamtbildungssystem und die vertiefte Darstellung der Berufsbildung erfolgen in der Fallstudie.<sup>6</sup>

### Berufsmaturität in der Schweiz

Die Berufsbildung in der Schweiz ist geprägt vom dualen System: In keinem anderen Land ist die duale Berufsausbildung für den Übergang von der Schule in den Beruf so bedeutsam wie hier.

Bereits in den 1990er-Jahren, in einer Krise der dualen Berufsausbildung, wurde die Berufsmaturität eingeführt, um die Attraktivität der Berufsausbildung zu stärken. Die Berufsmaturität ist ein Abschluss, der im Zusammenhang mit der beruflichen Erstausbildung („Berufslehre“) erworben werden kann und zu einer Hochschulzugangsberechtigung führt. Die Berufsmaturität stand in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Upgrading der höheren beruflichen Bildungsanstalten<sup>7</sup> zu (Fach-)Hochschulen. Im Zuge dessen sollte sie den Übergang von der beruflichen Ausbildung in die Hochschulen ermöglichen (vgl. Kiener und Gonon 1998). Ein zweites Motiv für die Einrichtung der

<sup>6</sup> Autoren sind Prof. Dr. Dietmar Frommberger und Johannes K. Schmees. Siehe hierzu im Detail die Fallstudie Schweiz ([www.bertelsmannstiftung.de/durchlaessigkeit-schweiz](http://www.bertelsmannstiftung.de/durchlaessigkeit-schweiz)).

<sup>7</sup> Z. B. höhere technische Lehranstalt, höhere Wirtschafts- und Verwaltungsfachschule.

Berufsmaturität lag in einer damit erhofften Attraktivitätssteigerung der betrieblichen Lehre, die in den 1980er- und 1990er-Jahren tendenziell an Zulauf verloren hatte.

In der Schweiz wird unterschieden zwischen der „Berufsmaturität I“, die während der Ausbildungszeit erworben werden kann, und der „Berufsmaturität II“, die im Anschluss an die Ausbildung erworben wird. Für die Vorbereitung zur Prüfung für die Berufsmaturität I werden Lehrgänge während der Ausbildungszeit absolviert. Der Ausbildungsbetrieb muss dieser Variante zustimmen und die Auszubildenden freistellen. Für die Berufsmaturität II werden die Lehrgänge im Anschluss an die Ausbildungszeit absolviert, meist neben der Erwerbstätigkeit. Die Lehrgänge werden in der Regel an den Berufsfachschulen angeboten.

Inhaltlich ist die Berufsmaturität überwiegend auf allgemeinbildende Inhaltsbereiche gerichtet, insbesondere die Landessprache, eine erste und zweite Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Doch auch die berufliche Fachrichtung, auf welche die berufliche Ausbildung bezogen ist, wird vertieft.

*„Die Berufsmaturität II erscheint vielen Betrieben attraktiv, da die Jugendlichen weniger durch die Schule belastet werden und somit mehr Zeit für die Ausbildung im Betrieb zur Verfügung steht. Jugendlichen scheint diese Alternative attraktiv, da sie helfen kann, die (schulische) Belastung während der Berufslehre zu reduzieren und den Entscheid für eine weitere Ausbildung um drei bis vier Jahre zu verzögern“ (Nägele 2013).*

### Mit der Berufsmaturität in die Hochschulen

Die Berufsmaturität ist insbesondere für leistungsstärkere Auszubildende gedacht. Sie ermöglicht den prüfungsfreien Zugang zu einem Studium an einer Hochschule. Mit der Ergänzungsprüfung „Berufsmaturität – universitäre Hochschulen“, der sogenannten „Passerelle“, ist auch der Übergang an eine Universität oder an eine Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) möglich (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 2017: 16).

Von denjenigen, die eine Berufsmaturität erworben haben, treten knapp 60 Prozent in eine Hochschule ein, und zwar 20 Prozent direkt im Anschluss an den Erwerb, weitere 20 Prozent im Folgejahr (vgl. Bundesamt für Statistik 2017).

Im Jahr 2015 wurden knapp 15.000 Abschlüsse zur Berufsmatura erworben und knapp 70.000 Ausbildungsabschlüsse (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 2017). Knapp ein Fünftel derjenigen, die sich für eine berufliche Erstausbildung entscheiden, erwerben also zugleich (oder im Anschluss) die Hochschulreife: Damit ist das Modell erfolgreich. Zugleich ist aber die Befürchtung, dass diese Option die Fachkräfte in die Hochschulen treibe, nicht zu bestätigen. Nägele (2013) stellt fest, dass die Information zur Berufsmaturität möglichst frühzeitig in der Sekundarstufe I ansetzen sollte, um diesen Weg als Alternative zur weiterführenden allgemeinen Bildung anzupreisen.

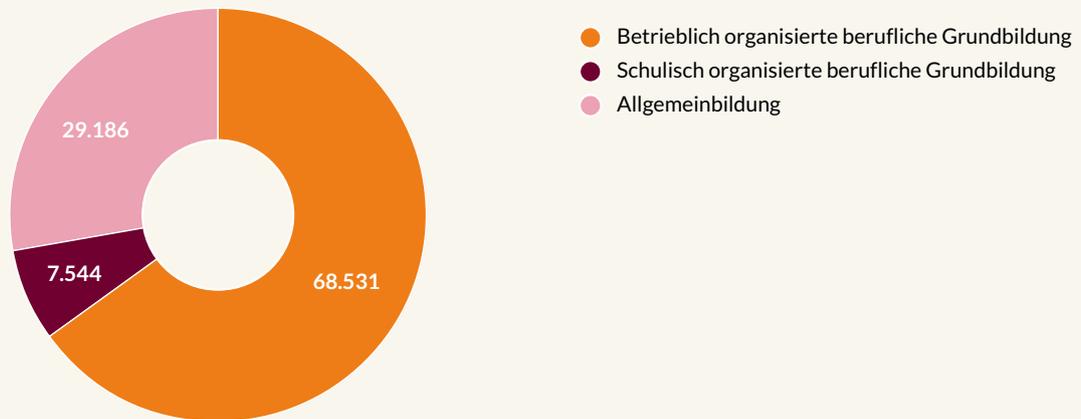
### Höhere Berufsbildung

Seit einigen Jahren wird die Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung fortgesetzt, indem die sogenannte „höhere Berufsbildung“ dem tertiären Bildungsbereich subsumiert wird – neben Fachhochschulen, pädagogischen Hochschulen sowie Universitäten und ETHs. Zusammen mit der Berufsmaturität stellen die Entwicklungen eine deutliche Aufwertung und Stärkung der beruflichen Bildung dar. Es erfolgt eine engere Verzahnung mit dem Gesamtbildungssystem.

Seit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes in der Schweiz und dessen Inkrafttreten im Jahr 2004 wird dort von der „höheren Berufsbildung“ gesprochen: „In der bundesrätlichen Botschaft zum aktuellen Berufsbildungsgesetz [...] wird darauf verwiesen, dass der Begriff ‚höhere Berufsbildung‘ neu sei und [...] als ‚eigenständiges Bildungsangebot‘ [...] eidgenössische Berufs- und höhere Fachprüfungen sowie die höheren Fachschulen zusammenfasse. Noch im vorgängigen Gesetz aus dem Jahr 1980 war dieser Bereich Teil der Weiterbildung“ (Schmid und Gonon 2013: 151).

In formaler Hinsicht ist in der Schweiz mit der Definition im Berufsbildungsgesetz die Zuordnung der höheren Berufsbildung zur Tertiärstufe B („nicht hochschulische Tertiärstufe“) erfolgt. Die Tertiärstufe B steht parallel zur Tertiärstufe A (Universitäten, eidgenössische technische Hochschulen, Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen). Insofern liegt der Ansatz in der Schweiz darin, den geordneten beruflichen Weiterbildungsbereich, dessen Absolventen in gehobenen betrieblichen Aufgaben- und Funktionsbereichen tätig sind, aufzuwerten und international anschlussfähig zu gestalten.

ABBILDUNG 9 Eintritte in die Sekundarstufe II im Jahr 2014 in der Schweiz



Quelle: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 2017: 11

| BertelsmannStiftung

Eine Orientierung stellt in der Schweiz die ISCED-Klassifikation der UNESCO dar, nach der die erste Stufe des Tertiärbereichs in Tertiär A und Tertiär B unterschieden wird. In den Bereich von Tertiär B fallen Angebote, die eine akademische Orientierung aufweisen, diese jedoch relativ stark mit berufspraxisbezogenen Elementen verbinden (short-cycle tertiary education; ausführlicher hierzu siehe Kap. 3.1, S. 39 f.).

Die eidgenössischen Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen werden von den Berufs- und Branchenverbänden durchgeführt. Es existiert eine enge Verbindung zur beruflichen Praxis und zum Arbeitsmarkt. In einer Prüfungsordnung werden die Zulassungsbedingungen, das Berufsprofil, die zu überprüfenden sowie die (gesetzlich geschützte) Bezeichnung ausgeführt. Insgesamt gibt es in der Schweiz derzeit ca. 220 eidgenössische Berufsprüfungsordnungen<sup>8</sup> und 170 höhere Fachprüfungsordnungen<sup>9</sup>. Zur Vorbereitung auf diese Prüfungen werden Lehrgänge angeboten (in Teil- oder Vollzeit), diese sind jedoch freiwillig und auch nicht weiter inhaltlich und formal standardisiert.

8 Häufig gewählte Abschlüsse der eidgenössischen Berufsprüfungen sind z. B. der/die Marketingkaufmann/-frau, der/die Ausbilder/-in, der/die Polizist/-in, der/die Fachkaufmann/-frau im Finanz- und Rechnungswesen oder der/die HR-Fachmann/-frau.

9 Häufig gewählte höhere Fachprüfungen, die gegenüber den eidgenössischen Berufsprüfungen eine fortgeschrittene Stufe der Spezialisierung darstellen, sind der/die Wirtschaftsprüfer/-in, der/die Informatiker/-in oder der/die Elektroinstallateur/-in.

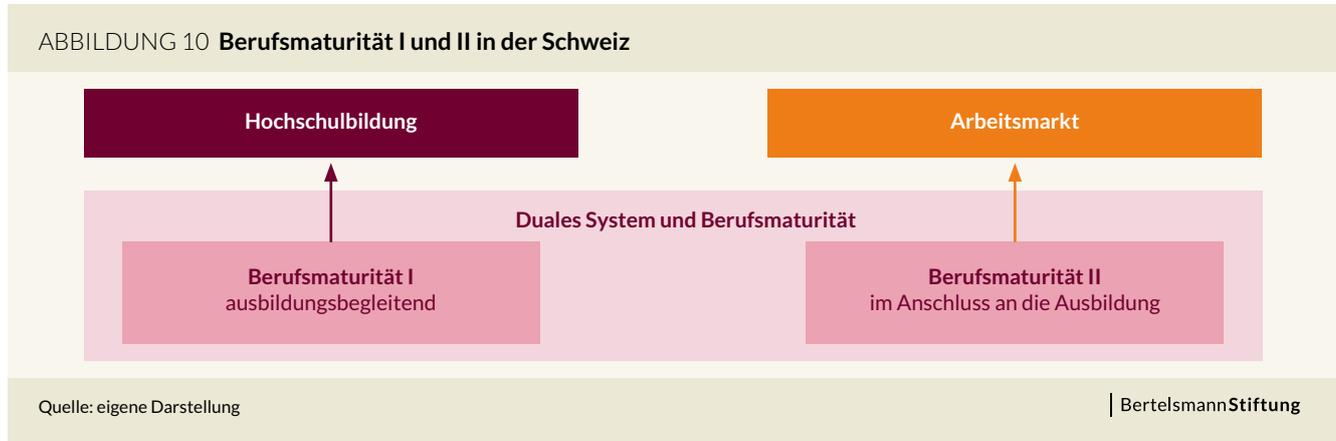
Die (Diplom-)Abschlüsse der höheren Fachschulen werden auf der Basis inhaltlich standardisierter beruflicher Bildungsgänge erworben, die zwei (in Vollzeit) bis vier (in Teilzeit) Jahre dauern. Es gibt in der Schweiz ca. 450 solcher beruflichen Bildungsgänge. Die Ausbildung ist breiter ausgerichtet als bei den eidgenössischen Prüfungen. In der Regel sind die Teilnehmer von Bildungsgängen der höheren Fachschule jünger als diejenigen, die eine eidgenössische Berufsprüfung oder höhere Fachprüfung ablegen.

Zahlenmäßig ragen die höheren Fachschulen im Berufsfeld Pflege heraus, ebenso bedeutsam sind z. B. Betriebswirtschaft, Sozialpädagogik oder Maschinenbau. Die Prüfungen werden durch die anbietenden Institutionen, die staatlich anerkannt werden müssen, selbst durchgeführt.

### Von der höheren Berufsbildung in die Hochschulen

Die Abschlüsse der höheren Berufsbildung sind mit der Zugangsberechtigung für die Hochschulen verbunden, z. T. können sie sogar direkt in Master-Studiengänge führen. Sie werden für Bachelor-Studiengänge im gleichen oder in einem verwandten Fachbereich (bereichsspezifisch) zugelassen. Die Zulassung zu nicht bereichsspezifischen Studiengängen der Bachelor-Stufe erfolgt durch eine Überprüfung im Einzelfall (Surdossier-Prüfung). Unter bestimmten Bedingungen (z. B. durch eine Aufnahmeprüfung) ist auch der Zugang in den Universitätsbereich

ABBILDUNG 10 **Berufsmaturität I und II in der Schweiz**



möglich. „Über die Zulassung von Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung zu den universitären Hochschulen entscheiden Letztere selbst“ (OECD 2013: 14).

Die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz hat folgende Best-Practice-Regeln aufgestellt: „Personen mit einem Diplom einer anerkannten höheren Fachprüfung werden zu bereichsspezifischen Bachelor-Studiengängen zugelassen. Die FH klären ab, ob Kompetenzen (insbesondere bezüglich Allgemeinbildung und Studierfähigkeit) vorgängig noch erworben werden müssen“ (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz 2006; hier zitiert nach Euler und Collenberg 2016). Die Realität der Anerkennung und Anrechnung der Abschlüsse und Teile der Abschlüsse in den Hochschulen ist sehr unterschiedlich und noch einzelfallabhängig. Zunehmend gibt es Bestrebungen in der Schweiz, die Zulassung und Anrechnung auch umgekehrt zu ermöglichen, d. h. von den Hochschulen in die höhere Berufsbildung.

### Diskussion

Schmid und Gonon (2011) sind auf Basis fundierter Erhebungen zu aufschlussreichen Ergebnissen zu den Übergängen aus der Berufsbildung in die Hochschulbildung gekommen. Festgestellt wurde u. a., dass junge Erwachsene, die bereits in der beruflichen Bildung mehr schulische Anteile durchlaufen, eher geneigt sind, in eine tertiäre Ausbildung einzusteigen als solche, die eine duale Ausbildung absolviert haben.

Die Berufsmaturität hat in der Schweiz dazu geführt, dass ein Teil derjenigen, die eine duale Berufsausbildung absol-

vieren und nicht über ein allgemeinbildendes Abitur verfügen, im Anschluss an die Berufsausbildung in die Hochschule wechselt. Die Berufsmatura ist insofern vor allem auf die Auszubildenden in einer betrieblichen Lehre gerichtet. Die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung hat sich für diese Gruppe in der Schweiz erhöht. Diese Erhöhung ist jedoch eng gebunden an die gleichzeitige Einrichtung des Fachhochschulsektors.

Die Berufsmatura ist eine Option für motivierte und leistungsstarke Auszubildende, die flächendeckend in der Schweiz angeboten wird. Inhaltlich werden mit ihr insbesondere allgemeinbildende Inhalte nachgeholt. Nur ein Teil der Berufsmatura ist auf berufsfeldbezogene Inhalte der Berufsausbildung gerichtet. Die Berufsmatura stärkt das duale System der Berufsausbildung in der Schweiz, da diese ihren Sackgassencharakter verliert. Auch über die betriebliche Lehre können weiterführende schulische Abschlüsse und Hochschulzugangsberechtigungen erworben werden.

Der Ansatz der höheren Berufsbildung ist – streng genommen – nicht primär darauf ausgerichtet, die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung zu erhöhen. Vielmehr zielt die Weiterentwicklung der höheren Berufsbildung auf eine Alternative zur akademischen Bildung. Die Säule der Berufsbildung wird durch die höhere Berufsbildung gestärkt und in ihrer Attraktivität hervorgehoben. Zugleich erfolgt durch die gezeigte Höherstufung eine formale Verortung der höheren Berufsbildung „auf Augenhöhe“ mit der Hochschulbildung. Inwieweit die Absolventen der höheren Berufsbildung in die akademische Bildung wechseln werden, bleibt zu beobachten.

ABBILDUNG 11 Abschlüsse der Höheren Berufsbildung in der Schweiz



## 2.5 Zwischenfazit

Eindeutig geht der Trend zur Verknüpfung berufsqualifizierender Abschlüsse mit hochschulischen Zugangsberechtigungen. Beide Optionen werden in beruflichen Bildungsgängen im wachsenden Maße angeboten. In Bezug auf die eingangs formulierte Fragestellung 1 („Gute Beispiele beruflicher Bildung, die erfolgreich in die qualifizierte Facharbeit einerseits und in die Hochschulbildung andererseits führen“) wurden hier ausgewählte doppelqualifizierende berufliche Bildungsangebote aus den Niederlanden, Österreich und der Schweiz skizziert. Es lassen sich zwei grundsätzliche Varianten unterscheiden:

- 1) Vollzeitschulisch ausgerichtete berufliche Bildungsgänge, die den Übergang in den Hochschulbereich mit einem anerkannten berufsqualifizierenden Abschluss verbinden (MBO in den Niederlanden, BHS in Österreich, Fachschulen als Angebot der höheren Berufsbildung in der Schweiz); z. T. ist es möglich, meist abhängig von regionalen Vereinbarungen, Anrechnungen aus dieser beruflichen Bildung für ein Hochschulstudium zu erlangen.
- 2) Berufsreifeprüfung (Österreich) und Berufsmatura (Schweiz), die vor allem an die dualen Ausbildungsangebote anknüpfen und für die Auszubildenden die Option anbieten, neben dem berufsqualifizierenden Abschluss zusätzlich eine Hochschulreife zu erwerben. Hierzu gehören auch die eidgenössische Berufsprüfung und die

höhere Fachprüfung in der Schweiz, die dort als berufliche Weiterbildungen, die an eine betrieblich-duale Berufsausbildung anknüpfen, in die höhere Berufsbildung fallen und mit der Hochschulzugangsberechtigung verbunden sind. Auch für diese Angebote der höheren Berufsbildung in der Schweiz sind grundsätzlich Anrechnungsoptionen auf das Hochschulstudium möglich, wengleich kaum umgesetzt.

Die Beispiele zeigen eindrucksvoll, wie variantenreich und erfolgreich es möglich ist, einen anerkannten berufsqualifizierenden Abschluss mit der Hochschulzugangsberechtigung zu verbinden. Nachweislich sind die Übergangsraten aus den vollzeitschulischen Berufsbildungsangeboten in den Hochschulbereich höher. Zugleich geht diese Option nicht auf Kosten der Anerkennung dieser vollzeitschulischen Abschlüsse für den direkten Einstieg in eine qualifizierte Facharbeit. Im Gegenteil: Die Abschlüsse führen zugleich sehr erfolgreich in eine berufliche Erwerbstätigkeit.

In der nachfolgenden Übersicht werden die wesentlichen Merkmale der dargestellten Doppelqualifikationen zusammengefasst:

TABELLE 3 Vergleichende Gegenüberstellung der Merkmale doppelqualifizierender beruflicher Bildungsangebote in den Niederlanden, Österreich und der Schweiz

	Niederlande	Österreich		Schweiz	
	Mittlere berufliche Bildung (MBO)	Berufsreifeprüfung	Berufsbildende höhere Schule (BHS)	Berufsmatura	Höhere Berufsbildung
Inhaltliche Anlage der Doppelqualifikation (additiv/integrativ)	integrativ	additiv	integrativ	additiv	integrativ
Zeitliche Anlage der Doppelqualifikation (nacheinander/gleichzeitig/beides)	gleichzeitig	beides	gleichzeitig	beides	gleichzeitig
Anrechnungsmöglichkeit auf das Studium (ja/nein)	ja	nein	ja	nein	ja
Wert auf dem Arbeitsmarkt	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch
Kompensationsfunktion	hoch	hoch	hoch	hoch	
Nutzung der Studienberechtigung	relativ hoch	eher niedrig	hoch	eher niedrig	eher niedrig
Beitrag zur Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch

Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

Die betrieblich-dualen Berufsbildungsangebote sind überwiegend additiv angelegt, d. h., es wird ein berufsqualifizierender Abschluss mit einer zusätzlichen Abiturprüfung verbunden. Dieses Angebot wird vorwiegend von leistungsstärkeren Auszubildenden genutzt. Zugleich ist es ein Angebot für diejenigen Schulabsolventen, die nicht den klassischen schulischen Bildungsweg zum allgemeinbildenden Abitur beschritten haben. Insofern kompensiert diese Doppelqualifikation bislang nicht eingelöste Bildungschancen. Bei dieser Doppelqualifikation sind die tatsächlichen Übergangsraten in den Hochschulbereich gegenüber der Wahrnehmung einer qualifizierten Berufstätigkeit geringer, verzeichnen jedoch in den betrachteten Ländern eine wachsende Tendenz. Die Verbindung zwischen der Erweiterung individueller Entwicklungschancen und der Reaktion auf konkrete Fachkräftebedarfe gelingt insgesamt eindrucksvoll.

Doppelqualifizierende berufliche Bildungsangebote bieten höchst attraktive Optionen für die weiterführende berufliche und akademische Entwicklung. Sie passen in eine Zeit, in der junge Erwachsene möglichst lange möglichst vielfältige Optionen aufrechterhalten möchten. Doppelqualifikationen stärken die Anziehungskraft der beruflichen Bildung, die ihren Sackgassencharakter verliert. Damit wird zugleich ein wichtiger Beitrag für die Fachkräfteentwicklung geleis-

tet. Darüber hinaus eröffnen Doppelqualifikationen neue Bildungschancen für diejenigen Gruppen, die in jungen Jahren benachteiligt gewesen sind.

# 3 Zur Verbindung und Integration beruflicher und hochschulischer Bildung

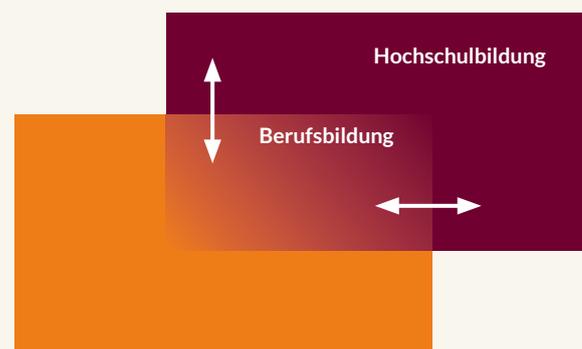
## 3.1 Internationale Entwicklungen und Trends

In vielen Ländern erfolgt eine Weiterentwicklung und Aufwertung der beruflichen Bildung hin zu höheren beruflichen Bildungsangeboten (higher professional education). Diese Varianten führen vermehrt in das Hochschulstudium und die curricularen Verbindungen mit dem Hochschulstudium gewinnen an Bedeutung (vgl. OECD 2012). Daneben erfolgt eine Ausweitung der hochschulischen Angebote, in denen die akademische Ausbildung mit beruflichen und berufspraktischen Elementen verknüpft wird (vgl. Hippach-Schneider und Schneider 2016).

Die Gründe für diese Ausdifferenzierung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind vielfältig: Sie liegen im Bedarf an Fachkräften, die in ihrer Ausbildung akademische und berufliche Qualifikationen verbinden können (wachsende und veränderte Qualifikationsbedarfe), in der wachsenden Nachfrage seitens der Schulabsolventen oder berufstätiger Personengruppen, die eine attraktive Alternative oder Weiterbildungsperspektive erkennen (wachsende und veränderte Bildungsnachfrage), im Bestreben der Institutionen beruflicher und hochschulischer Bildung, das Bildungsangebot zu diversifizieren, um damit weiterhin erfolgreich auf dem Bildungsmarkt agieren zu können und eine Aufwertung zu erfahren (Angebotsdiversifikation, institutionelles Upgrading), und im Bestreben nach einer Professionalisierung in bestimmten Berufsbereichen (z. B. im Gesundheitsbereich).

Die Vielfalt der Angebote zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung wächst. Klare Differenzierungen und Zuordnungen werden schwieriger. Die Grenzen verschwimmen (vgl. Kyvik 2009; OECD 2012; Dunkel, Le Mouillour und Teichler 2009). Es werden zunehmend hybride Bildungsgänge (hybrid qualifications) platziert, mit denen traditionell getrennte Bildungsbereiche und Abschlüsse zusammengeführt werden.

ABBILDUNG 12 Wachsende Überschneidungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – hybride Bildungsformate



Quelle: eigene Darstellung

BertelsmannStiftung

Nicht zuletzt deswegen hat auch die UNESCO ihre internationale vergleichende Klassifizierung der Bildungsgänge (International Standard Classification of Education, ISCED) weiter ausdifferenziert (vgl. UNESCO 2012). Vier der insgesamt neun Level werden dem tertiären Bereich zugeordnet, konkret die Level 5 bis 8. Die näheren Ausführungen zum tertiären Bereich machen bereits deutlich, dass auch die berufliche Bildung eingeschlossen ist (ebd.: 85): „Tertiary education builds on secondary education, providing learning activities in specialised fields of education. It aims at learning at a high level of complexity and specialization. Tertiary education includes what is commonly understood as academic education, but is broader than that because it also includes advanced vocational or professional education“ (Hervorhebung d. Verf.).

Die Level 6 bis 8 entsprechen der international üblichen Unterscheidung zwischen Bachelor- und Master-Niveau sowie Promotion. Mit Level 5 wird versucht, das internationale Spektrum beruflicher und/oder hochschulischer Angebote einzufangen. Es wird zwischen den Stufen 5A und 5B unterschieden. In den Bereich von Tertiär B fallen Angebote, die eine akademische Orientierung aufweisen, diese jedoch relativ stark mit berufspraxisbezogenen Elementen verbinden (short-cycle tertiary education): „Programmes at ISCED level 5 [...] are often designed to provide participants with professional knowledge, skills and competencies. Typically they are practically based, occupationally-specific and prepare students to enter the labour market. However, these programmes may also provide a pathway to other tertiary education programmes“ (UNESCO 2011: 44).

Die Verbindungen und Überlappungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung nehmen deutlich zu. Hochschulische Institutionen und Bildungsabschlüsse wachsen, die eine relativ enge berufsqualifizierende Funktionsleistung übernehmen (non-university tertiary level; short-cycle higher qualification; associate degrees). Zum einen sind diese Angebote in höheren beruflichen Bildungsanstalten zu finden, die zunehmend dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet werden. Sie dienen der Weiterentwicklung und Professionalisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung z. B. in den Berufsfeldern der personenbezogenen oder sekundären Dienstleistungen. Zum anderen handelt es sich um Angebote an etablierten Hochschulen und Universitäten. Im europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) werden diese Angebote der Stufe 5 zugeordnet: „Traditionally, education and training systems have distinct subsystems – general, vocational and higher education (academic and professional) – which are organised and regulated separately. Usually they are related to one another in a hierarchical manner. EQF level 5 operates across these subsystems, with a heterogeneous mix of qualifications awarded by a wide range of VET and higher education institutions“ (Cedefop 2014: 9 f.). Dieses Level 5 liegt damit vor den Bachelor-Abschlüssen (Level 6) und es werden damit zusätzliche berufsqualifizierende Abschlüsse (auch) an den Hochschulen angeboten. Im weltweiten Vergleich handelt es sich überwiegend um Angebote, die schulischer bzw. hochschulischer Art sind und diese anreichern mit Ausbildungsbestandteilen, die „work-based“ erfolgen.

In Frankreich gibt es das technisch-fachliche Schulwesen und die technischen universitären Kurzstudiengänge. Es handelt sich um höhere Technikerbriefe mit universitärer Ausbildung (diplômes universitaires de technologie) und höhere Technikerbriefe mit schulischer Ausbildung (brevets de techniciens supérieurs). Diese Abschlüsse können nach dem Abitur innerhalb von zwei Jahren erworben werden und zählen zu den universitären Kurzstudiengängen.

Auch der Ansatz der „Community Schools“ aus den USA ist hierfür ein Beispiel. Mittlerweile gibt es sehr verschiedene Ausprägungen davon in den Bundesstaaten und in den Regionen, und zwar mit vielen unterschiedlichen Funktionen. Die Community Colleges vergeben in der Regel den Associate Degree. Dieser Abschluss kann auf einen Bachelor-Studiengang an den Colleges oder Universitäten teilweise angerechnet werden. Einige Community Colleges bieten auch Bachelor-Abschlüsse an. Die Integration beruflicher und akademischer Bildungsgänge in den Community Schools in den USA nimmt zu (vgl. Bragg und Reger 2000). Insofern dient das Community College der Weiterführung der Hochschulbildung im College oder an den Universitäten. Vor diesem Hintergrund wird auch vom „dual sector“ oder von „multi-sector institutions“ gesprochen, Einrichtungen also, die Bildungsangebote aus Universität, College und Berufsausbildung verbinden (vgl. Hellwig 2008: 123 ff.).

In vielen Ländern gibt es ähnliche Institutionen. Das Angebot zwischen berufsqualifizierenden und akademischen Studiengängen im Hochschulbereich wird ausgebaut. Weltweit sind Versuche zu beobachten, das Modell der Community Colleges zu etablieren, z. B. in Mexiko und China (vgl. Raby und Valeau 2009) oder in der Türkei (vgl. World Bank 2007). Auch in Südkorea gewinnen diese Einrichtungen (Junior Colleges, Community Colleges) stark an Bedeutung (vgl. Kuczera, Kis und Wurzburg 2009).

Und es gibt sehr ähnliche Einrichtungen, die jedoch andere Bezeichnungen tragen: „Community college global counterparts offer a more advanced curriculum than secondary school and serve as a lower-cost pathway that gives options for university overflow for adult learners, displaced workers, life-long learners, workforce learners, developmental learners, and non-traditional learners (...) This institutional type is known by several names including Colleges of Further Education, Community College, Polytechnic,

Technical College, and Technical and Further Education (TAFE)“ (Friedel, Raby und Salinas 2014: 28).

Weitere Beispiele stellen die höhere berufliche Bildung in Tschechien (vyšší odborná škola; vgl. Messerer-Luomi 2008) oder die höheren beruflichen Bildungsangebote in China (vgl. Gong und Rojewski 2015; Ratnata 2013) und in Russland (die höhere Stufe der Strednee Professional'noe Obrazovanie) dar. Interessante Beispiele von wachsender Bedeutung sind auch in Italien (Istruzione e formazione tecnica superiore) und in Irland (higher certificates) zu finden (vgl. Camilleri 2013).

Graf (2013) bezeichnet diesen Entwicklungsprozess als „hybridization of vocational training and higher education“. Dort heißt es (ebd.: 16 f.): „The key finding from my fieldwork in Austria, Germany, and Switzerland is that all three countries rely in part on hybridization – a specific combination of organizational and institutional elements from the two organizational fields of VET and HE – to introduce gradual institutional reforms within their long-established skill formation systems. However, due to specific factors in the respective national institutional contexts, hybridization is realized in distinct organizational forms [...] they also signify a new premium sector, for example in terms of social prestige and labor market prospects.“

Eine weitere und in diesem Zusammenhang sehr interessante Variante stellt das Modell der Cooperative Education dar. Bei diesem Modell findet ein Teil der Ausbildung in einem Betrieb bzw. im Kontext von Arbeit und Beschäftigung statt, ein anderer Teil der Ausbildung erfolgt in der Hochschule. Betrieb und Hochschule kooperieren zum Zwecke der Ausbildung. Die Ausprägungen dieser Angebote sind vielfältig und das Ausmaß der Kooperation und Standardisierung sehr unterschiedlich. Sie reichen von Angeboten, die ein Hochschulstudium mit betrieblichen Praktika verbinden, bis hin zu Varianten, bei denen ein betrieblicher beruflicher Aus- oder Weiterbildungsabschluss und zusätzlich ein Hochschulabschluss erworben werden (vgl. Linn, Howard und Miller 2011; Coll und Eames 2004). In Kanada ist dieser Ansatz verbreitet (Schuetze und Sweet 2003; Hadara und Skanes 2007), in Brasilien gewinnt dieser Ansatz zunehmend an Bedeutung (vgl. Matai und Matai 2007; Kauer 2015). In Deutschland wird dieses Modell als „duales Studium“ bezeichnet. Auch die Varianten, die dem Begriff

„Higher Apprenticeship“ subsumiert werden, können teilweise diesem Modell zugeordnet werden. Diese Verbindung von beruflichen und hochschulischen Abschlüssen gewinnt an Bedeutung (vgl. McLaughlin und Mills 2011).

International hat sich weitgehend der Begriff „work-based learning“ für die Weiterentwicklung der hochschulischen Bildung etabliert. Es geht im Kern um die stärkere Ausrichtung des Curriculums und des Lernens auf einen Anwendungsbezug in der betrieblichen und beruflichen Praxis, zumindest für ausgesuchte Studienprogramme (vgl. Kennedy et al. 2015; Dunkel, Le Mouillour und Teichler 2009). Dieser Veränderungsprozess hängt eng mit der Strategie des lebenslangen Lernens zusammen. Die Relevanz und Attraktivität der hochschulischen Bildungsprogramme dabei wird für bestimmte Zielgruppen erhöht.

### 3.2 Beispiel 6: Associate Degrees in den Niederlanden

In den Niederlanden wurden zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung die Associate Degrees in der höheren beruflichen Bildung eingeführt. Sie sind ein gutes Beispiel für die Ausdifferenzierung im Hochschulbereich für Personengruppen, die über die berufliche Bildung in das Hochschulstudium gelangen. Die Einbettung in das Gesamtbildungssystem und die vertiefte Darstellung der Berufsbildung erfolgen in der Fallstudie.<sup>10</sup>

Die höhere berufliche Bildung in den Niederlanden ist formal dem Tertiärbereich zugeordnet. Bei den Associate Degrees handelt es sich um ein verkürztes zweijähriges Studium. Sie sind stark auf den Arbeitsmarkt gerichtet und stellen gleichzeitig so etwas wie eine Zwischenprüfung für einen vollwertigen Bachelor-Abschluss dar, der nach weiteren zwei Jahren erlangt werden kann. Mit dem Associate Degree wurde eine bildungspolitische Forderung nach Schaffung eines Verbindungselements zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung aufgegriffen (vgl. Ministerie van Onderwijs 2002: 5).

<sup>10</sup> Autor ist Dr. Gerd Busse. Siehe hierzu im Detail die Fallstudie Niederlande ([www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-niederlande](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-niederlande)).

Der aus den USA übernommene Abschluss wurde von 2005 bis 2011 in einem Pilotprojekt erprobt und ist seit 2013 fester Bestandteil der niederländischen Hochschulausbildung und als akademischer Titel anerkannt. Eine gesetzliche Regelung erlaubt, dass Associate-Degree-Studiengänge in gemeinsamer Verantwortung von berufsbildenden Schulen und Hochschulen angeboten werden können – d. h. das Studium kann an beiden Lernorten und mit dem Lehrpersonal beider Einrichtungen stattfinden. Für die Abschlussprüfung ist allerdings der Hochschulbereich (dort: die Einrichtungen des „Hoger Beroepsonderwijs“, HBO) zuständig.

Die Associate-Degree-Studiengänge werden vor allem von Studierenden mit einem Abschluss aus der beruflichen Bildung (Middelbaar Beroepsonderwijs, MBO) besucht. Diese Gruppe nimmt dabei stark zu: Waren es 2008 noch 63 Prozent, lag ihr Anteil 2015 bereits bei 77 Prozent (vgl. Broek et al. 2016: 42).

Während im Studienjahr 2015/16 die Gesamtzahl der Immatrikulationen für ein Studium an den HBO-Einrichtungen im Vergleich zum Vorjahr um 9,2 Prozent sank, hat die Zahl der Einschreibungen für einen Associate Degree in den vergangenen Jahren beständig zugenommen. Dieser Kurzstudiengang scheint also in den Niederlanden eine wichtige Brückenfunktion zwischen der Berufsbildung und der Hochschule zu erfüllen.

### 3.3 Beispiel 7: Cooperative Education in Colleges in Kanada

In Kanada gibt es vor dem Hintergrund eines sehr hohen Akademisierungsgrades intensive Bemühungen, den Anwendungs- und Berufsbezug der Hochschulbildung zu stärken und die Verbindung zur beruflichen Bildung auszubauen. Der dortige Ansatz der Cooperative Education ist für das Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung von besonderem Interesse. Die Einbettung in das Gesamtbildungssystem und die vertiefte Darstellung der Berufsbildung erfolgen in der Fallstudie.<sup>11</sup>

#### Colleges als hybride Bildungsanbieter in Kanada

Die Mehrheit der Berufsausbildungsgänge in Kanada – jenseits der betrieblichen Lehre, die eine untergeordnete Rolle spielt – wird rein schulisch in Colleges oder in grundständigen Studiengängen angeboten (Lehmann 2012: 26 f.). Kanadas College-System spielt eine wichtige Rolle im Bereich der professionellen und fachlichen Ausbildung unterhalb des Universitätsniveaus (zur Bezeichnung: Burtch 2005: 48) und umfasst unterschiedliche institutionelle Typenbezeichnungen, die sich jedoch strukturell stark ähneln wie Community Colleges, Technical Institutions, Polytechnics, Regional Colleges, Junior Colleges, Public Colleges sowie die rund 50 Collèges d’enseignement général et professionnel in Quebec (ebd.: 48 f.; Bohlinger 2011: 38; Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 53 f.).

Aufgrund ihrer Vielfältigkeit, Praxisorientierung und der leichteren Zugänglichkeit im Vergleich zu den Universitäten sowie ihres Bezugs zur jeweiligen Region sind die Colleges für Jugendliche durchaus attraktiv (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 64–74; Burtch 2005: 53), aber auch deshalb, weil mit einer College-Ausbildung keineswegs das Ende einer Sackgasse erreicht ist. Vielmehr lassen sich die dort erworbenen Leistungspunkte auf ein Hochschulstudium anrechnen. Außerdem gelingt der Übergang zu den Universitäten oftmals über ein College besser als direkt nach der High School (Burtch 2005: 56).

Ursprünglich waren die Colleges seit den 1960er-Jahren ein komplementäres Systemelement zu den Universitäten, vor allem in Ontario, der größten kanadischen Provinz (ebd.: 47–52). Interessant ist, dass sich Kanadas College-System heute jedoch in vielfältiger Weise mit den Universitäten überschneidet, da in den Colleges neben beruflichen Qualifikationen „im mittleren Segment“ ebenfalls akademische Abschlüsse (vom Associate Degree bis hin zum Bachelor) erwerbbar sind, auch wenn die typischen College-Qualifikationen Diplomas und Certificates sind (Meier 2013; Wheelahan 2016).

So gab es 2014 mehr als 200 Bachelor-Studiengänge in 34 kanadischen Colleges und Instituten, mit einer deutlichen Fokussierung auf den technisch-handwerklichen Bereich (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 57 f.). Kanadas College-Sektor ist deshalb auch gut mit der Wirtschaft verknüpft und verfügt über sogenannte „Advisor Commit-

<sup>11</sup> Autor ist Prof. Dr. Dr. h. c. Thomas Deißinger. Siehe hierzu im Detail die Fallstudie Kanada ([www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-kanada](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-kanada)).

tees“, in denen Vertreter kommunaler und regionaler Arbeitgeber gewährleisten sollen, dass Bildungs- und Ausbildungsgänge in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen der jeweiligen Region bzw. Branchenstruktur entwickelt und ggf. modernisiert werden.

Die Colleges sind deshalb auch hybride Institutionen (Lehmann 2012: 27), in denen junge Menschen nicht nur akademische Fähigkeiten wie mathematische und sprachliche Kompetenzen erwerben, sondern auch grundlegende Fähigkeiten für Berufe. Colleges bieten auch vollständige Ausbildungsgänge wie z. B. die Lehre an (Lehmann 2012: 27; Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 54). Jedoch liegt hier ein spezifisches Verständnis von Hybridität vor (Taylor, Watt-Malcolm und Wimmer 2013: 165 ff.), da es nicht ausschließlich um die Verknüpfung formaler vorberuflich-allgemeiner und beruflicher Zertifikate geht (Deißinger et al. 2013), sondern (zumeist) um Verknüpfungen auf der didaktisch-curricularen Ebene und um Formen der Praxisanreicherung von Studien- bzw. Ausbildungsgängen.

Das hohe Akademisierungsniveau in Kanada hat nicht nur mit dem traditionell starken Zustrom auf die Universitäten zu tun, sondern auch mit der Tatsache, dass rund die Hälfte der Bachelor-Studiengänge in Kanada in polytechnischen Instituten (Polytechnics) angeboten werden (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 57 f.). Diese kombinieren den praktischen Teil der College-Bildung mit vertiefender Theorie und fokussieren stark auf die höhere technische bzw. technologische Bildung. Jedoch werden an den 13 Institutionen mit dieser Namensgebung auch Lehrlingsausbildungen angeboten, neben rund 170 Bachelor-Programmen. Auch die Cooperative Education hat hier ihr Domizil. Nach eigenen Angaben wird die kanadische Wirtschaft von den polytechnischen Instituten mit „hochqualifizierten fachlich ausgebildeten Talenten für kanadische Arbeitgeber jeglicher Größe und in allen Bereichen“ versorgt. Quantitativ handelt es sich um rund 375.000 Voll- und Teilzeitstudenten sowie rund 48.000 Auszubildende (vgl. Polytechnics Canada 2015).

Die Bildungsprogramme der Colleges und polytechnischen Institute sind auch eine interessante Option für Studienabsolventen oder Studienabbrecher, die sich neu orientieren bzw. eine „weitere, karriereorientierte Lehre“ erhalten wollen (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 65). Der „Umkehr-Transfer“ von Studierenden und Studienabsolventen in den College-Sektor hat über die letzten Jahre zugenom-

men (Birchard 2010), was die Durchlässigkeit des Gesamtsystems sowie den Tatbestand der vielerorts gegebenen „Nicht-Trennschärfe“ zwischen Bildungsbereichen unterstreicht.

### Zur Abgrenzung zwischen Colleges und Universitäten

Traditionell sind Colleges in Kanada eher berufsorientierte und Universitäten eher forschungsorientierte Einrichtungen. Experten zufolge ist es heute jedoch zunehmend schwieriger, eine Grenze zwischen Kanadas Universitäten und Colleges zu ziehen, da viele Colleges nunmehr auch Studienabschlüsse anbieten und sich mit angewandter Forschung befassen, während Universitäten ihren akademischen Fokus durch experimentelle und praktische Lernmöglichkeiten ergänzen (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 54 f.).

Burtch unterscheidet deshalb am Beispiel von British Columbia konsequenterweise vier Typen von Colleges: Academic (mit Kreditierung für ein nachfolgendes Universitätsstudium); Career and Technical (mit deutlichem Arbeitsweltbezug auf ein Berufsfeld bzw. eine Branche); Vocational (meist kürzere Programme oder lehrerbildungsbasiert) und die sogenannte „Adult Basic Education“ (siehe dazu auch British Columbia o. J.) als Nachqualifizierung mit dem Ziel, einen High-School-Abschluss zu erwerben (Burtch 2005: 48).

Die Degree-Granting University Colleges mit eigenen Bachelor-Studiengängen stellen hierbei in dieser Provinz eine Entwicklung seit rund zehn Jahren dar, mit der die traditionellen Funktionen von Colleges und Universitäten gleichsam „überspannt“ werden (ebd.: 59). Dennoch gehört ebenso zur kanadischen Bildungsrealität, dass es in den meisten Provinzen und Gebieten in Kanada immer noch eine große Herausforderung ist, von einem College zur Universität zu wechseln. Man könnte auch anfügen: Die Durchlässigkeit ist auf dem Papier gegeben, in der Wirklichkeit jedoch eher schwach (Taylor, Watt-Malcolm und Wimmer 2013: 174). Hierauf bezieht sich z. B. Burtch, wenn er die Unzufriedenheit von Absolventen von beruflich-spezifischen Ausbildungsgängen mit Blick auf die Anrechnung von Leistungspunkten in Richtung der Universitäten verweist (Burtch 2005: 52).

## Cooperative Education

Eine Sonderentwicklung ist im Konzept der sogenannten „Cooperative Education“ zu lokalisieren. Hier geht es vor allem darum, akademische Bildungswege anwendungsorientierter zu gestalten, und zwar mit Blick auf den Anwendungsbezug in einschlägig auf Wirtschaft und Technik ausgerichteten Berufsfeldern. Insofern stärken vor allem Colleges die Praxisphasen im Studium. Ähnlich funktioniert das Konzept der Cooperative Education auch in Schulen.

Taylor, Watt-Malcolm und Wimmer (2013) sprechen für Kanada dezidiert von einem „Verwischen der Grenzen“ sowohl zwischen Colleges und Universitäten als auch zwischen Colleges und Schulen (ebd.: 174). Die Regierung in Alberta hat z. B. ein System der tertiären Bildung etabliert, das allgemeine und fachliche Bildung in derselben Institution (University College) verbindet, und mit dieser Struktur den Transfer und Austausch zwischen verschiedenen Arten der tertiären Bildung eröffnet (ebd.: 172).

In einer Handreichung der Canadian Association for Co-operative Education, kurz CAFCE, wird Cooperative Education wie folgt definiert: „Co-operative Education is a program that formally integrates a student’s academic studies with work experience with participating employers. The usual plan is for the student to alternate periods of experience in appropriate fields of business, industry, government, social services and the professions in accordance with the following criteria: (i) each work situation is developed and/or approved by the co-operative educational institution as a suitable learning situation; (ii) the co-operative student is engaged in productive work rather than merely observing; (iii) the co-operative student receives remuneration for the work performed; (iv) the co-operative student’s progress on the job is monitored by the co-operative educational institution; (v) the co-operative student’s performance on the job is supervised and evaluated by the student’s co-operative employer; (vi) time spent in periods of work experience must be at least thirty percent of the time spent in academic study“ (CAFCE 2005: 1).

An diesen Kriterien wird deutlich, dass Cooperative Education systemisch gedacht wird und nicht lediglich Praxisorientierung um ihrer selbst willen verkörpern soll. Bemerkenswert ist auch, dass die Canadian Association for Co-operative Education sowohl Colleges als auch Universi-

täten umfasst. Somit kann man durchaus von einem universellen Ansatz im postsekundären bzw. tertiären Sektor sprechen.

## Diskussion

Eine Studie von Ferguson und Wang (2014) wartet mit interessanten Zahlen zur bisherigen Breitenwirkung der Co-operative Education im kanadischen Hochschulsektor auf: Mehr als ein Fünftel der College-Absolventen und mehr als ein Zehntel der Bachelor-Graduierten durchliefen 2009/10 ein solches Programm. Allerdings erweist sich die Quote bei den Bachelor-Studierenden als praktisch unverändert gegenüber dem Jahr 2005, und bei den College-Absolventen gab es sogar einen leichten Rückgang. Dieser eher ernüchternden Erkenntnis steht gegenüber, dass die subjektiven Erfahrungen der Studierenden durchaus positiv ausfallen: Mehr als 80 Prozent der Befragten im National Graduates Survey erklärten, dass sie über die Cooperative Education eine Passung zwischen ihrer Qualifikation und ihrer aktuellen Beschäftigung wahrnahmen – auch wenn die Differenz zu jenen ohne Cooperative Education kaum ins Gewicht fiel. Der stärkste Effekt konnte jedoch bei den Bachelor-Absolventen identifiziert werden (87 Prozent gegenüber 82 Prozent). Ähnliche Vorteile wurden bezüglich der Einkommenseffekte berichtet, d. h. Graduierte mit Cooperative-Education-Sozialisation verdienten im Durchschnitt mehr (ebd.: 23 f.). Insofern kann man – in Ermangelung neuerer Studien – bislang lediglich von ambivalenten Auswirkungen von Cooperative Education sprechen, auch wenn positiv herausgestellt werden sollte, dass – dies zeigt auch die Sichtbarkeit auf den Websites vieler Hochschulen und Colleges – hier neue, wenn auch zaghafte Wege einer Verberuflichung hochschulischer Bildung beschritten werden.

Der Wert des praktischen und angewandten Lernens ist im Fokus der aktuellen kanadischen Bildungsdiskussion. Auch wenn nicht von einem einheitlichen Ansatz gesprochen werden kann, geht es mit Cooperative Education doch vor allem darum, jungen Menschen Überqualifizierungen und die Frustration des „no experience, no job“-Teufelskreises (Ferguson und Wang 2014: 23) zu ersparen. Es scheint, als ob diese neuen Strukturentwicklungen ein wichtiger Meilenstein sein könnten, das Berufsbildungssystem innerhalb des bestehenden historisch gewachsenen und von kulturellen Prägungen bestimmten gesellschaftlich-ökonomischen Rahmens zu stärken. Es sind gerade die kanadischen Col-

leges und Polytechnics, denen das Potenzial zugesprochen wird, eine stärkere Verbindung zwischen akademischen und berufsbildenden Traditionen, Lernformen und Denkweisen herbeizuführen. Lehmanns Aussage, dass Berufsausbildung als „ein alternativer Bildungsweg in eine erfüllende und lohnende Beschäftigung für junge Menschen [...], die allgemein mehr am praktischen als am akademischen Lernen interessiert sind“ gesehen werden sollte (Lehmann 2012: 25), unterstreicht aber auch die pädagogische Logik hinter jeder politischen Zielsetzung, das Berufsbildungssystem zu stärken, um Fehl- und Überqualifizierungen zu vermeiden. Aktuelle Studien zu Kanada verweisen darauf, dass die finanzielle Rendite akademischer Bildung nicht mehr zwingend als Argument gegen die klassische Berufsausbildung angeführt werden muss (Kopatz und Pilz 2015).

Dieser Aspekt hebt einmal mehr die Relevanz der traditionellen Schullogik und soziokultureller Faktoren hervor, wenn es um die Attraktivität beruflicher Laufbahnen geht, denen verschiedene Bildungsoptionen zugrunde liegen. Kritiker merken zu diesem Aspekt an, dass „die womöglich wichtigste Erkenntnis“ (für die potenziellen Bildungsteilnehmer, aber auch für die Politik) sein müsse, „dass eine erfolgreiche Wirtschaft nicht von jedem erwartet, einen Hochschulabschluss an der Wand hängen zu haben“ (Sorensen 2014). Es bedarf jedoch weiterer systematischer Forschung, um die politischen und kulturellen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung in Kanada und deren offensichtliche Abhängigkeit von den traditionellen Berechtigungsstrukturen tiefgreifender zu verstehen – vor allem wenn es um die Wertschätzung der Wichtigkeit unterschiedlicher Bildungswege geht.

### 3.4 Beispiel 8: Das duale Studium in Deutschland

Mit dem Ansatz des dualen Studiums werden berufliche und hochschulische Bildung verbunden. Es handelt sich um einen innovativen und sehr erfolgreichen Ansatz in Deutschland, der ein gutes Beispiel für diesen Zusammenhang darstellt. Die Einbettung in das Gesamtbildungssystem und die vertiefte Darstellung der Berufsbildung erfolgen in der Fallstudie.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Autor ist Prof. Dr. Dietmar Frommberger. Siehe hierzu im Detail die Fallstudie Deutschland ([www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-deutschland](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-deutschland)).

### Starke Säule der Berufsbildung – fehlende Anbindung an den Hochschulbereich

In Deutschland ist die berufliche Bildung von der Beteiligung der Ausbildungsbetriebe und einer engen berufsbildungspolitischen Einbindung der verfassten Wirtschaft geprägt. Die berufliche Erstausbildung findet in Kooperation von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen statt. Die Angebote des dualen Systems und der beruflichen Fortbildung sind verhältnismäßig attraktiv für die Schulabsolventen. Sie stellen eine reale Alternative zur allgemeinen und hochschulischen Bildung dar, weil die erworbenen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt in der Regel hoch anerkannt sind und zu guten innerbetrieblichen und beruflichen Weiterentwicklungen führen können, z. B. über die Angebote der beruflichen Aufstiegsfortbildung. Gleichwohl fehlt für diesen Berufsbildungsbereich in Deutschland die systematische Anbindung zur hochschulischen Bildung (vgl. Frommberger 2018).

Und dies hat Folgen: Auch in Deutschland ist mittlerweile die Tendenz hin zur höheren allgemeinen und hochschulischen Bildung unübersehbar, für die sich immer mehr Schüler entscheiden. Insbesondere die Anzahl der Ausbildungsverträge im dualen System stagniert oder fällt (vgl. Seeber et al. 2018).

### Öffnung der Hochschulen für berufsqualifizierte Personengruppen

Ansatzweise ist es in den letzten 15 bis 20 Jahren in Deutschland gelungen, die betrieblich-duale Berufsbildung enger an die Hochschulbildung heranzuführen, insbesondere durch die Öffnung der Hochschulen für berufsqualifizierte Personengruppen. Mit den Abschlüssen der beruflichen Bildung, hier der betrieblich-dualen Berufsausbildung und der weiterführenden Fortbildung, ist die Zulassung zu den Fachhochschulen und Universitäten mittlerweile flächendeckend möglich, und zwar auf Basis der veränderten Hochschulzugangsregelungen in den Landeshochschulgesetzen der Bundesländer infolge eines entsprechenden Beschlusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. KMK 2009). Gleichwohl sind die tatsächlichen Übergangsraten über diesen Weg noch relativ gering (vgl. Wolter 2018). Viel häufiger sind die Übergänge aus den schulischen Angeboten der Berufsbildung in die Hochschulbildung.

## Das duale Studium

Neben dieser zusätzlichen Hochschulzugangsberechtigung für berufliche qualifizierte Personengruppen wird die Diskussion um das Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland durch eine Differenzierung der Hochschulangebote bestimmt. An Bedeutung gewinnen hochschulische bzw. wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für solche berufstätige Personengruppen, die meist bereits über einen ersten Hochschulabschluss verfügen. Darüber hinaus sind an den Hochschulen und Universitäten zunehmend hybride Studienformate zu finden (vgl. Hentrich 2018), in denen betriebliche und berufspraktische Erfahrungen, berufliche Abschlüsse und akademische Abschlüsse auf unterschiedliche Arten miteinander verbunden werden. In dieses Spektrum hybrider Studienangebote fällt auch das duale Studium. Mit den hybriden Ansätzen wird die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen, die traditionell strikt getrennt waren, erhöht.

Mit einem dualen Studium werden hochschulische und berufliche Bildungsprozesse bzw. Berufspraktika verbunden. Es gibt sehr unterschiedliche Modelle des dualen Studiums (siehe unten). In Deutschland wurden duale Studienprogramme zum ersten Mal in den 1970er-Jahren durch die Berufsakademien in Baden-Württemberg (heute: Duale Hochschule Baden-Württemberg mit mehreren Standorten) angeboten. Das damalige Modell wurde, aufgrund des regelmäßigen Wechsels zwischen zwölf Wochen Theorie und zwölf Wochen Praxis, auch als „Sandwich-Modell“ bezeichnet (vgl. Zabeck und Deißinger 1995). Praxis meint hier betriebliche Praxis, z. B. auf der Basis eines Ausbildungsvertrags gemäß Berufsbildungsgesetz (vgl. Frommberger und Hentrich 2015).

Dieser Ansatz, also die Verbindung hochschulischer Bildung mit betrieblich-beruflicher Erfahrung und Ausbildung, ist von anderen privaten, staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen übernommen und in vielfältiger Weise weiterentwickelt worden. Neben Fachhochschulen und Berufsakademien bieten inzwischen auch einige Universitäten duale Studiengänge an (vgl. Kupfer, Köhlmann-Eckel und Kolter 2014).

Duale Studiengänge an Universitäten sind bislang jedoch die Ausnahme in Deutschland. Die Fachbereiche Betriebswirtschaftslehre und Ingenieurwesen dominieren das duale

Angebot mit Abstand. Ebenso überwiegen eindeutig die Bachelor-Abschlüsse. Nur in wenigen Ausnahmefällen werden auch duale Master-Studiengänge angeboten (vgl. Wegweiser Duales Studium 2018).

Andere Bezeichnungen, die zu finden sind, lauten z. B. Verbundstudium, kooperatives Studium, Studium mit vertiefter Praxis (vgl. BIBB 2014a: 260) oder auch praxisnahes und praxisintegrierendes Studium (vgl. Mucke 2003: 3) sowie kooperative Ingenieurausbildung und StudiumPlus (vgl. Kupfer und Mucke 2010: 5).

## Funktionen des dualen Studiums

Das duale Studium stellt ein alternatives Segment hochschulischer Bildung dar, „mit dem auf neue ökonomische Bedarfe und Arbeitsanforderungen und veränderte individuelle Studienpräferenzen reagiert wird. Zugleich dienen diese Angebote den Hochschulen der Profilierung, insbesondere den Fachhochschulen. Für die berufliche Bildung stellen sie eine Form der Attraktivitätssteigerung dar, um vor allem Schulabsolventen mit höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen anziehen zu können“ (Frommberger und Hentrich 2015: 180).

Das duale Studium erweist sich zunehmend als attraktiv, einerseits für die Schulabsolventen, die in der Verbindung eines beruflichen und hochschulischen Abschlusses eine interessante Alternative erkennen, andererseits für die Wirtschaft, die in der stärkeren Verbindung betriebspraktischer und wissenschaftlicher Lernerfahrungen einen wachsenden Qualifizierungsbedarf erkennt. Nicht zuletzt dienen duale Studienangebote aus Sicht der Wirtschaft auch der Attraktivitätssteigerung betrieblicher Aus- und Weiterbildungsangebote.

Mit dem dualen Studium – so die Annahme – könnte auch dem bevorstehenden qualitativen wie quantitativen Fachkräftemangel begegnet werden (vgl. Euler und Severing 2016: 7). Eine bedeutsame bildungs- und sozialpolitische Funktion nimmt das duale Studium hinsichtlich der Integration von Personen aus nichtakademisch geprägten Elternhäusern ein (vgl. Wissenschaftsrat 2014: 58).

## Ausprägungen des dualen Studiums

Laut Wissenschaftsrat (2013: 22) liegt ein konstituierendes Element des dualen Studiums in den Praxisphasen, die in einem angemessenen Verhältnis zu der akademischen Ausbildung stehen müssen. Als wesentlich kann der Praxisanteil bezeichnet werden, wenn die berufspraktischen Teile mindestens einen Umfang von zwölf Monaten aufweisen (vgl. BIBB 2014b: 22).

In einer Typologie des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. Mucke 2003: 4; BIBB 2014b: 23) werden vier Ausprägungen dualer Studiengänge unterschieden:

- Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge der Erstausbildung verbinden eine anerkannte berufliche Ausbildung mit einem akademischen Studium.
- Praxisintegrierende duale Studiengänge der Erstausbildung verknüpfen eine berufliche Tätigkeit und ein Studium; Grundlage bildet eine vertragliche Bindung an ein Unternehmen.
- Berufsintegrierende duale Studiengänge der Weiterbildung verbinden eine berufliche Tätigkeit in Teilzeit und ein akademisches Studium; vorausgesetzt werden eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. berufspraktische Erfahrungen.
- Berufsbegleitende duale Studiengänge der Weiterbildung sind Studiengänge, bei denen das Studium neben einer beruflichen Vollzeittätigkeit absolviert wird. Anders als bei regulären berufsbegleitenden Studiengängen sind hier die Unternehmen, in denen die Studierenden beschäftigt sind, einbezogen. Es werden z. B. Freistellungen ermöglicht.

Die zeitliche Organisation der hochschulischen und betrieblichen Lernanteile erfolgt sehr unterschiedlich. Weit verbreitet sind Blockmodelle, bei denen die Studierenden abwechselnd ca. zwölf Wochen in der Hochschule und ca. zwölf Wochen im Betrieb verbringen.

Die Angebote des dualen Studiums sowie die Nachfrage steigen seit über zehn Jahren immer weiter an. Im Jahr 2014 lag der Anteil der Studienanfänger im dualen Studium im Vergleich zu allen anderen Studienangeboten bei knapp

5 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 123 ff.).

## Diskussion

Duale Studiengänge stellen in Deutschland ein wachsendes Angebot dar. Ausgehend von der „klassischen“ ausbildungsintegrierenden Variante, bei der eine betriebliche Berufsausbildung mit einem Hochschulabschluss verbunden wird, hat sich das Angebot mittlerweile deutlich ausdifferenziert. Insbesondere die praxisintegrierenden Varianten, bei denen ein Studium mit relativ umfangreichen Praxisphasen im Betrieb verbunden wird, gewinnen an Bedeutung. Höchstwahrscheinlich lassen diese Varianten den Hochschulen und Unternehmen mehr Gestaltungsfreiheit im Vergleich zu den ausbildungsintegrierenden Varianten, in denen eine rechtliche Bindung an das Berufsbildungssystem existiert.

Duale Studienangebote werden für die berufliche Bildung eine wichtige zukünftige Erweiterungsform darstellen. Es können damit veränderte Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsbedarfe in den Unternehmen aufgenommen werden. Zugleich erfährt die betriebliche Berufsausbildung eine Aufwertung, um weiterhin auch studieninteressierte Schulabsolventen anzuziehen. Für die Hochschulbildung sind duale Studienangebote ebenfalls eine wichtige Form der Diversifizierung des Studienangebots. In geeigneten Studienrichtungen können erklärungs- und anwendungsbezogene Wissens- und Erfahrungsbereiche sowie hochschulische und betriebliche Lernumgebungen verbunden werden (vgl. Frommberger und Hentrich 2015).

Durch die dualen Studiengänge sind sich berufliche und hochschulische Bildung nähergekommen. Insbesondere die berufsbegleitenden Studiengänge haben „einen erkennbaren sozialen Öffnungseffekt“ (Kerst und Wolter 2017: 44). Im Vergleich zu anderen Studiengängen gibt es hier deutlich mehr Bildungsaufsteiger, denn drei von vier Studierenden haben Eltern mit nichtakademischem Hintergrund. Ausbildungs-, praxis- und berufsbegleitende Studiengänge weisen häufig ein ausgebautes Angebot an Fernlernmaterialien, E-Learning-Elementen, virtuellen Seminaren und Massive Open Online Courses, auch MOOCs genannt, auf. Damit kann die Vereinbarkeit von Studium, Berufstätigkeit und familiären Verpflichtungen gefördert werden (vgl. BMBF 2017: 95). Gleichwohl sind die ausbildungsintegrierenden dualen

Studiengänge auch sehr selektiv, sodass die Auswahl häufig auf die leistungsstärkeren Abiturienten beschränkt ist.

Insofern ist das duale Studienangebot überwiegend auf Personen gerichtet, die eine schulische Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) erworben haben und auf dieser Basis ein Hochschulstudium mit einer Berufsausbildung verbinden oder ein sehr praxisbezogenes Studium absolvieren wollen. Für berufsqualifizierte Personengruppen ohne Abitur ist das duale Studium eher selten ein wählbares Angebot.

Eine große Herausforderung liegt in der qualitativen Weiterentwicklung dualer Studiengänge, insbesondere in Bezug auf die didaktische Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildungsprozesse. Bislang überwiegen additive bzw. parallele duale Studienkonzepte, in denen die beruflichen und hochschulischen Lerngelegenheiten nicht ausreichend aufeinander bezogen werden. Notwendig ist die Weiterarbeit an der systematischen curricularen Integration der Inhalte und gewünschten Lernergebnisse. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass diese Lerngelegenheiten in organisatorischer und zeitlicher Hinsicht tatsächlich ermöglicht werden und im Mittelpunkt dualer Studienangebote liegen. So hat Busse (2009) z. B. zeigen können, dass die betrieblichen Rahmenbedingungen hierfür bislang nicht ausreichend sind.

Für die Weiterentwicklung ist eine engere Verzahnung dualer Studiengänge mit beruflichen Aufstiegsformaten denkbar, und zwar insbesondere für solche Zielgruppen, die nicht über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, sondern über die berufliche Erstausbildung und Fortbildung Anknüpfungspunkte für ein Hochschulstudium gewinnen.

### 3.5 Beispiel 9: Higher und Degree Apprenticeships in England

Higher und Degree Apprenticeships sind berufliche Abschlüsse in England, die in den tertiären Bereich fallen und z. T. von den Hochschulen angeboten werden. Diese Abschlüsse sind ein aufschlussreiches Beispiel für die Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildung. Die Einbettung in das Gesamtbildungssystem und die vertiefte Darstellung der Berufsbildung erfolgen in der Fallstudie.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Die Autoren sind Johannes K. Schmees, Tatyana Popkova und Prof. Dr. Dietmar Frommberger. Siehe hierzu im Detail die Fallstudie England ([www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-england](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-england)).

### Berufliche Bildung in Further Education Colleges

Die berufliche Bildung beginnt in England in der Regel mit 16 Jahren: „Vocational education for young people over the age of 16 is largely provided by further education colleges“ (Europäische Kommission 2018). Anbieter der Berufsbildung in England sind staatliche oder private Further Education Colleges sowie Universitäten, die ein breites Angebot an Abschlüssen in der Form von Vollzeit- und Teilzeitausbildungsgängen in verschiedenen Bereichen vorhalten. Verbreitete Abschlüsse sind das Foundation Degree sowie das Higher National Certificate und das Higher National Diploma, die ab Stufe 4 des Qualifikationsrahmens parallel zum akademischen Bachelor-Studiengang verlaufen (vgl. Euler und Collenberg 2016: 15). Das Foundation Degree wurde 2001 eingeführt, um den Zugang zum tertiären Sektor zu erweitern (Webb et al. 2017: 155).

Eine Option, die sowohl von Unternehmen als auch von Bildungseinrichtungen, in der Regel Further Educational Colleges (Saraswat 2016: 401), angeboten wird, sind die sogenannten „Apprenticeships“, wobei diese nicht als berufliche Bildungsgänge, sondern als Abschlussqualifikationen zu verstehen sind (Dismore 2014: 387). Sie können auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen von Bildungsträgern oder Unternehmen angeboten werden und kombinieren theoretische Inhalte mit einer innerbetrieblichen Tätigkeit.

### Einordnung der Abschlüsse in den nationalen Qualifikationsrahmen

Der Qualifikationsrahmen stellt die Grundlage für die gegenseitige Anerkennung beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Bildung dar. Der am 1. Oktober 2015 eingeführte Qualifikationsrahmen hat zwei ältere Qualifikationsrahmen ersetzt, zum einen den Rahmen für die National Vocational Qualifications, zum anderen den Rahmen für die Allgemeinbildung (vgl. Ofqual 2017).

Im Regulated Qualifications Framework werden insgesamt neun Qualifikationsstufen unterschieden. Neben dem Entry Level, das selbst nochmals in drei Stufen unterteilt wird und vor allem Basisqualifikationen abdeckt, beschreiben die ersten drei Stufen schulische Abschlüsse (z. B. die A-Levels auf Stufe 3). Die Stufen 4 bis 7 stellen hochschulische Qualifikationen dar (z. B. der Bachelor-Abschluss auf Stufe 6). Die 8. Stufe ist für die eigene wissenschaftlichen Weiterbildung in Form der Promotion reserviert. Kontrolliert

wird die Einhaltung der Standards in unterschiedlichen Bildungsgängen vom Office of Qualifications and Examinations Regulation, das dem Department of Education unterstellt ist.

### Apprenticeships – wachsende Bedeutung für die Berufsbildung in England

Das Apprenticeship-System stellt eine weitere Möglichkeit der Berufsbildung dar. Im Unterschied zu den vollzeitschulischen Abschlüssen wird hier der Lernort Betrieb eingebunden. Apprenticeships in England sind vor allem Angebote für erwachsene und beschäftigte Personengruppen. Insofern handelt es sich um bezahlte Jobs, die innerbetriebliche und außerbetriebliche Fort- und Weiterbildungen beinhalten (vgl. Mirza-Davies 2015: 3). Es gibt den politischen Willen, ab dem Jahr 2020 jährlich drei Millionen neue Apprenticeships zu vergeben (Rowe et al. 2016: 357).

Unterschieden werden vier Varianten, die sich nach der Stufe im Qualifikationsrahmen und in der Vergabe eines Abschlusses unterscheiden: Intermediate (Stufe 2), Advanced (Stufe 3), Higher (Stufen 4 bis 7) und Degree (Stufen 5 bis 7). Eingangsvoraussetzungen werden programmseitig festgelegt, orientieren sich jedoch an den entsprechenden Qualifikationsstufen. Für Higher und Degree Apprenticeships wird im Allgemeinen eine Qualifikation auf Stufe 3 vorausgesetzt (UCAS 2017).

TABELLE 4 Einordnung der Apprenticeships in den englischen Qualifikationsrahmen

Regulated Qualification Framework	Apprenticeships	Higher Education	School System
		PhD	
Stufe 7	Higher	Degree	Master
Stufe 6	Higher	Degree	Bachelor
Stufe 5	Higher	Degree	HND, Foundation
Stufe 4	Higher	HNC	
Stufe 3	Advanced		A-Levels
Stufe 2	Intermediate		GCSE (Noten A* bis C)

Quelle: Kirby 2015: 6

### Higher Apprenticeships

Higher Apprenticeships wurden 2006/07 eingeführt, fokussiert auf die Sektoren „advanced engineering, insurance and financial services, employment related services, human resource management, emergency care, logistics, construction, sustainable building, advertising, creative and digital media, fashion and textiles, vehicle manufacture, public relations and professional services“ (Anderson, Bravenboer und Hemsworth 2012: 240). In den Jahren 2016/17 wurden 36.000 Higher Apprenticeships begonnen, wobei der Schwerpunkt auf den Qualifikationsstufen 4 und 5 angesiedelt ist. Dennoch bilden sie mit 7 Prozent aktuell nur ein Randphänomen im Rahmen des Apprenticeship-Systems – mit allerdings stark steigender Tendenz.

Das Ziel der Einführung der Higher Apprenticeships war es, neue Formen der Verbindung hochschulischer und beruflicher Bildung anzubieten. Dabei sollten die Angebote berufsrelevant sein und den Anforderungen der lokalen Arbeitgeber entsprechen (Saraswat 2016: 402). Ein besonderes Anliegen lag darin, alternative Wege zur Hochschulbildung und in die Arbeitswelt zu schaffen sowie für die Gleichwertigkeit von Berufs- und Hochschulbildung zu sorgen (Mulkeen et al. 2017: 2).

Flexible Übergänge zwischen der Berufs- und der Hochschulbildung zu schaffen, ist ein großes politisches Ziel. Weitere Ziele sind die Erhöhung der Teilnehmerzahlen in der akademischen Bildung, höher qualifizierte Arbeitskräfte sowie ein fairer Zugang zur Hochschulbildung, insbesondere für Bürger aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen (vgl. Hoelscher et al. 2008: 149).

Maßnahmen des Higher Apprenticeship bieten nicht nur die Möglichkeit, mit unterschiedlichem Bildungshintergrund einen Beruf zu erlernen und mit einem Hochschulabschluss zu verbinden, sie tragen auch zur vertikalen Mobilität innerhalb der Bildungsstruktur bei (vgl. Hordern 2016: 188). Die Programme wurden darüber hinaus als Möglichkeit für junge Leute beworben, die keine vollzeitschulischen Bildungsgänge an Hochschulen besuchen möchten, sondern sich einen Karrierestart im On-the-Job-Training wünschen (vgl. ebd.: 175).

Wichtig für das Verständnis der Higher Apprenticeships ist, dass diese keinen Doppelausschluss (beruflicher und hoch-

schulischer Bildung) verleihen, sondern einen beruflichen Abschluss darstellen, der auf Hochschulniveau angeboten wird. Anders ist dies bei den Degree Apprenticeships (siehe unten), mit denen die berufliche und hochschulische Bildung verbunden wird.

### Degree Apprenticeship

Die zentrale Frage bei der Wahl eines Apprenticeship zwischen den Stufen 4 und 7 ist jedoch, „whether such apprenticeships are degree apprenticeships or apprenticeships at degree level“ (Mulkeen et al. 2017: 13). Das Degree Apprenticeship als aktuellste Weiterentwicklung im Apprenticeship-System eröffnet die Möglichkeit, ein Apprenticeship mit einem universitären Abschluss zu kombinieren. Laut Definition der Skills Funding Agency (2015: 1) sind sie „[...] the latest model to be developed as part of higher apprenticeship standards, seeing apprentices achieving a full bachelor’s or master’s degree as a core component of the apprenticeship. Degree apprenticeships combine both higher and vocational education [...]“. Damit ist die Einführung des Degree Apprenticeship im März 2015 (Powell 2018: 20) „one of the biggest transformations in higher education for decades“ (Rowe et al. 2017: 186).

Je nach Bildungsgang kann die Dauer der Qualifikation zwischen drei und sechs Jahren betragen (vgl. UCAS 2017). Schülern, Collegeabgängern und Personen, die bereits in einem Arbeitsverhältnis stehen, soll es möglich sein, sich für dieses Programm zu bewerben (vgl. ebd.). Die Teilnehmendenzahlen sind aktuell noch niedrig, die Wachstumsrate ist jedoch enorm: In der Periode von 2015/16 bis 2017/18 betrug sie 650 Prozent (Universities UK 2017: 9), wobei die Zahlen teilweise noch auf Schätzungen beruhen. Dabei ist auffällig, dass das Degree Apprenticeship aktuell vor allem in drei Studienbereichen auf große Akzeptanz stößt: „The chartered manager degree apprenticeship represents 36 Prozent of all apprentice numbers by 2017–18, the digital and technology solution professional represents 33 Prozent, and the engineering-related degree apprenticeship standards (10 in total) represent approximately 20 Prozent“ (ebd.: 9 f.).

### Diskussion

Das hohe Potenzial der Degree Apprenticeships lässt sich besser verstehen, wenn man die hohen Studiengebühren in

England in die Überlegungen einbezieht. Bei Durchschnittskosten von etwa EUR 9.850 pro Studienjahr (Student Loan Repayment Calculator 2017) ist ein Degree Apprenticeship eine kostenfreie Alternative. Damit werden die Zugänge zu einem akademischen Abschluss erstmals auch über praktische Tätigkeiten ermöglicht (THE 2018). Zukünftige Untersuchungen müssen jedoch zeigen, ob mit dem Degree Apprenticeship wirklich die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung erhöht oder nur neue Möglichkeiten für diejenigen geschaffen werden, die auch ohne die Einführung der Degree Apprenticeship einen Hochschulabschluss erlangt hätten. Auch ist zu berücksichtigen, dass der Degree Apprenticeship überwiegend an weniger renommierten Hochschulen angeboten wird, was in einem „highly differentiated higher education system, which guarantees favourable labour market outcomes only for a small proportion of graduates“ ebenfalls die wirklichen sozialen Aufstiegschancen behindert (Leuze 2010).

Tertiäre Bildungseinrichtungen und selbstverständlich auch die Unternehmen in England können ihre Studierenden selbst auswählen und damit prinzipiell auch die Eingangsvoraussetzungen selbst bestimmen. Dies macht Aussagen über Zulassungsverfahren schwierig. In der Praxis werden für das Higher und das Degree Apprenticeship in der Regel die A-Levels oder die BTEC Nationals verlangt, obwohl z. B. auch ein Advanced Apprenticeship eine Qualifikation auf Stufe 3 und in formaler Hinsicht eine Zugangsvoraussetzung darstellt. Diese Möglichkeit wird aktuell unternehmens- und universitätsseitig jedoch noch nicht berücksichtigt. Dies zeigt der Blick in aktuelle Ausschreibungen zum Higher und Degree Apprenticeship. Berufsausbildungen auf Stufe 3 werden von den meisten Hochschulen als Zugangsberechtigung nicht akzeptiert. „Apprenticeship [is] therefore not attractive to those who wanted to retain option of entering higher education“ (Steedmann 2012: 9).

Insgesamt ist das Higher, vor allem aber das Degree Apprenticeship eine innovative Idee, um die Hochschulbildung mit der beruflichen Bildung zu koppeln und die Durchlässigkeit zwischen den Systemen zu erhöhen. Voraussetzung für die Erhöhung der Durchlässigkeit und Ermöglichung eines sozialen Aufstiegs ist allerdings, dass sich dieser Weg vollständig aus dem Apprenticeship-System heraus realisieren lässt.

### 3.6 Zwischenfazit

Die Ansätze zur Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildung sind variantenreich. Das zeigen die hier dargestellten vier Beispiele. Mit den Ansätzen wird auf den wachsenden und veränderten Fachkräftebedarf und den Professionalisierungsbedarf in bestimmten Berufsfeldern reagiert. Ebenso zielen die Angebote auf die zunehmende Nachfrage seitens der Schulabsolventen und berufstätiger Zielgruppen. Diese suchen nach attraktiven Bildungsoptionen. Die Ansätze dienen aber auch der Profilbildung der Hochschuleinrichtungen, die ihre Angebotspalette erweitern. Alle vier Beispiele stellen Hochschulabschlüsse dar, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung.

Mit dem Associate Degree in den Niederlanden wird ein Hochschulabschluss unterhalb der Bachelor-Ebene angeboten, der insbesondere den Absolventen aus der mittleren beruflichen Bildung als Einstieg in das Hochschulstudium dient. Für diese Zielgruppe stellt der Abschluss auch ein Instrument für die Kompensation von Bildungschancen dar. Der Associate Degree dauert nur zwei Jahre und ist relativ direkt auf den beruflichen Anforderungsbereich bezogen. Dieser erste Hochschulabschluss dient auch als Einstieg für den Erwerb eines anschließenden Bachelor-Abschlusses.

Der kanadische Ansatz der Cooperative Education zielt primär auf eine stärkere berufliche Praxis- und Arbeitsplatzorientierung in Bildung und Hochschulbildung. Diese Praxisorientierung wird durch einen veränderten Unterricht realisiert, insbesondere jedoch durch eine enge Verbindung mit betrieblichen Praxiserfahrungen. Die akademischen Lerninhalte werden stärker auf den betrieblichen/beruflichen Anwendungskontext bezogen. Die Hochschulabschlüsse stellen Associate Degrees oder Bachelor-Grade dar. In Kanada ist die Akademisierungsrates sehr hoch und mit dem Ansatz der Cooperative Education wird auf einen Bedarf nach einer stärkeren Praxisorientierung reagiert.

Mit dem dualen Studium in Deutschland wird in der Regel ein Bachelor-Abschluss erworben, häufig verbunden mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss. Dieser Doppelabschluss ist hochattraktiv für die jungen Erwachsenen, die nach dem Abitur Berufsausbildung und Studium verbinden möchten. Diese Variante knüpft also an eine weit verbreitete (und international sehr ungewöhnliche) Tradition in Deutschland an, nach dem Abitur zunächst eine

betriebliche Berufsausbildung zu absolvieren und anschließend in ein Studium zu wechseln. Mit dem dualen Studium werden diese beiden Optionen zeitlich und z. T. auch inhaltlich verbunden.

Die Higher Apprenticeships und Degree Apprenticeships in England stellen Hochschulangebote dar, die insbesondere auf berufserfahrende Personengruppen zielen. Aus der beruflichen Tätigkeit heraus wird ein Angebot an der Hochschule wahrgenommen, möglichst in enger inhaltlicher Verbindung zur Erwerbstätigkeit. In England erfolgt eine bildungspolitisch gewünschte Stärkung beruflicher Bildungsabschlüsse, auch solcher, die im Hochschulbereich angeboten werden.

Alle vier Beispiele sind vor allem auf solche Personengruppen gerichtet, die nicht den klassischen Weg von der höheren Allgemeinbildung in ein universitäres Studium wählen wollen oder können. Es handelt sich um Bildungsalternativen, die als Einstieg in ein Hochschulstudium für beruflich qualifizierte Personengruppen dienen und zugleich ein attraktives Lernangebot für diejenigen darstellen, die das akademische Wissen stärker mit der berufspraktischen Anwendung verbinden möchten.

Es ist jedoch auf ein Problem in Bezug auf die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung hinzuweisen: Die Einführung attraktiver Bildungsangebote birgt immer die Gefahr, dass diese Angebote ihre Zielgruppe verfehlen. Denn attraktive Angebote haben mit einer erhöhten Nachfrage zu rechnen, die in einem zweiten Schritt dazu führt, dass die Zugangsvoraussetzungen angehoben oder aber die Auswahl zum Vorteil der schulisch oder akademisch höher qualifizierten Personengruppen erfolgt. Damit kann selbst in einem formal durchlässigen System die faktische (und soziale) Durchlässigkeit mit Problemen verbunden sein.

---

## 4 Bildungsbereichsübergreifende Qualifikationsrahmen und Anrechnungssysteme

---

### 4.1 Internationale Entwicklungen und Trends

Über die Entwicklung und Implementierung nationaler und supranationaler Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesysteme werden die verschiedenen Bildungsteilbereiche und Abschlüsse auf der Basis kompetenzorientierter bzw. Outcome-orientierter Kriterien neu in Beziehung gesetzt. Auch die Ansätze zur Identifizierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen dienen weltweit der Überwindung festgezurrtter Berechtigungsstrukturen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und der Berücksichtigung beruflicher Erfahrungen für die Gestaltung der weiterführenden Bildungswege und beruflichen Entwicklungspfade.

Ein wesentliches Merkmal für den erfolgreichen Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung liegt in der Anerkennung der erworbenen Abschlüsse und Kompetenzen der vorab durchlaufenden beruflichen Bildungsprozesse für den Einstieg in ein Hochschulstudium. Für die Verfahren der Anerkennung als Voraussetzung für den Einstieg in den nachfolgenden Bildungsgang gibt es vielfältige schulrechtliche und hochschulrechtliche Regelungen. Häufig sind die Einstiegs- und Übergangsmöglichkeiten an fest definierte Kriterien gebunden, meist an obligatorische Inhalte, Lernzeiten, Lernorte und/oder erreichte Lernzielniveaus.

Die Anrechnung erworbener beruflicher Abschlüsse und Kompetenzen auf einen nachfolgenden hochschulischen Bildungsgang bzw. eine Prüfung, die gegebenenfalls mit einer inhaltlichen und zeitlichen Verkürzung einhergeht, ist ungleich schwieriger. Für die Anrechnung gibt es meist keine pauschalen Modalitäten, die über gesetzliche Verordnungen normiert werden. Vielmehr erfolgt die Anrechnung beruflicher Bildung auf ein Hochschulstudium (und umgekehrt) häufig auf der Basis von Einzelfalllösungen oder im

Rahmen lokaler und regionaler Kooperationen und integrativer/lernortübergreifender Bildungsgangkonzepte zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entweder stellen die Studierenden Anträge auf Anrechnung von erworbenen Lernleistungen aus der beruflichen Bildung für zu erbringende Studienleistungen, die von den verantwortlichen hochschulischen Prüfungsausschüssen geprüft werden. Oder zwischen einzelnen Hochschulen und beruflichen Bildungseinrichtungen werden im Rahmen von Kooperationen und abgestimmten Bildungsangeboten Anrechnungsvereinbarungen geschlossen. Hinzu kommen vielfältige Ansätze in den Hochschulen, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen der Bewerber im Rahmen von Zulassungsprüfungen einzuschätzen und einzustufen. Die Anrechnungen beruflicher Bildungsleistungen können das Studium verkürzen.

Die besonderen Schwierigkeiten der Anrechnung liegen in den gewachsenen fachlichen und formalen Unterschieden sowie in der mangelnden Transparenz zwischen dem beruflichen und dem hochschulischen Bildungsbereich. Ebenso spielt es eine Rolle, dass die Akteure und Institutionen, die anrechnen sollen, die Anrechnungsentscheidungen in der Regel selbst verantworten wollen. Verbindliche, transparente und damit verpflichtende Anrechnungsmodelle, die flächendeckend und systematisch zu Anrechnungen führen, sind rar.

Jedoch gibt es mittlerweile weit verbreitete Mechanismen, welche die Transparenz und den Transfer zwischen der beruflichen und akademischen Bildung und damit die Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung befördern können, und zwar die nationalen Qualifikationsrahmen sowie die Kreditpunktesysteme.

Nationale Qualifikationsrahmen (siehe zu internationalen Beispielen: Young 2003; Kerre und Hollander 2009;

Young und Allais 2013; OECD 2006; UNESCO, ETF und Cedefop 2015) sind in der Regel bildungsbereichsübergreifend angelegt, sodass die berufliche und die hochschulische Bildung im gleichen Rahmenwerk und auf der Basis der gleichen Kriterien (kompetenzorientiert, Outcome-orientiert) eingestuft werden und vergleichbar sind. Für solche beruflichen und akademischen Abschlüsse, die auf gleichrangigen oder unmittelbar beieinander liegenden Niveaustufen eingeordnet sind, ist eine Anrechnung grundsätzlich möglich. Über die tatsächliche Umsetzung bzw. Anrechnungspraxis ist kaum etwas bekannt: Die Qualifikationsrahmen stellen kein Instrument dar, das zur Anrechnungsverpflichtung führt, sondern sind lediglich Transparenzinstrumente.

Ihren Ursprung finden Qualifikationsrahmen 1984 in Schottland. Im Jahr 1991 fanden sie ihren Weg nach Neuseeland und 1995 nach Australien und Südafrika. Zur Jahrtausendwende führten England, Wales und Nordirland Qualifikationsrahmen nach schottischem Vorbild ein (vgl. Bohlinger 2013). In dieser Zeit wurde der Qualifikationsrahmen auch zu einem wichtigen Instrument der Organe der Europäischen Union zur Förderung der Transparenz und Mobilität zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten.

Auch Kreditpunktesysteme sollen die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung fördern und werden weltweit entwickelt, erprobt und implementiert (vgl. Junor und Usher 2008). Kreditpunktesysteme zum Zwecke der Akkumulation und des Transfers von Ausbildungs- und Lernleistungen besitzen eine lange Tradition (vgl. Altbach 2000). Das wohl erste Kreditpunktesystem zur Steuerung von Ausbildungsangeboten hat sich zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts im Hochschulsystem der USA entwickelt (vgl. weitergehend Frommberger 2013). In den Hochschulsystemen Europas setzte sich das Kreditpunktesystem endgültig im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess durch. Bekannt und fest etabliert ist der ECTS-Ansatz (European Credit Transfer and Accumulation System). Für die berufliche Bildung werden in den Mitgliedstaaten der EU derzeit ebenfalls Kreditpunktesysteme implementiert und der Überschrift European Credit System in Vocational Education and Training (ECVET) subsumiert. Konkret wurde der Ansatz eines Kreditpunktesystems in der beruflichen Bildung in der Europäischen Union im Kontext des „Brügge-Kopenhagen-Prozesses“ formuliert.

## 4.2 Beispiel 10: Modularisierung, nationaler Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesystem in Schottland

Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesystem sind in Schottland relativ weit entwickelt, viel weiter als in den meisten anderen Ländern. Die Ansätze sind dort zudem fest etabliert, weshalb das schottische Beispiel hier kurz skizziert werden soll. Die Einbettung in das Gesamtbildungssystem und die vertiefte Darstellung der Berufsbildung erfolgen in der Fallstudie.<sup>14</sup>

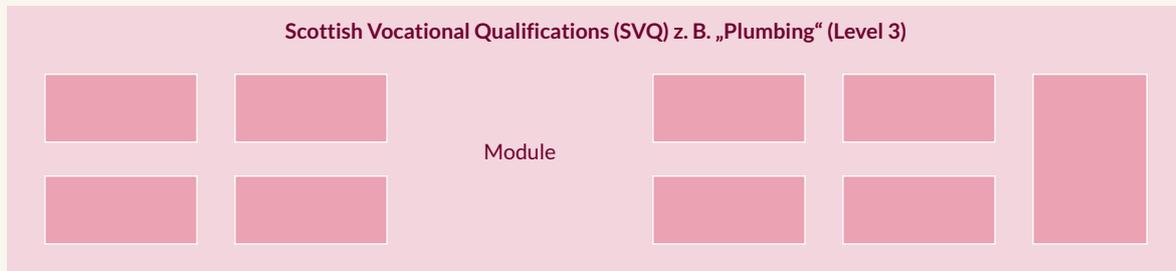
### Ansatz der Modularisierung

Der Ansatz der Modularisierung ist ein wichtiger Bestandteil für die Anerkennung und Anrechnung zwischen verschiedenen Bildungsteilbereichen. Bereits Mitte der 1980er-Jahre, und damit einige Jahre vor ähnlichen Entwicklungen in England, wurde in Schottland in der beruflichen Bildung ein Modulsystem eingeführt (Pilz 1999; Pilz 2011). Dieses sollte eine größere Flexibilisierung von beruflichen Bildungsgängen ermöglichen und gleichzeitig die Individualisierung von Angeboten für äußerst unterschiedliche Nachfragegruppen ermöglichen. Das sogenannte „National Certificate“-Modulsystem, das später in ein Gesamtsystem von Bildungsprogrammen aufging, zeichnete sich durch eine sehr weitgehende Form der Modularisierung aus (Pilz 2002; Pilz 2005; Pilz und Canning 2017).

Ein Modul wurde auf 40 Unterrichtsstunden bei Absolvierung in vollzeitschulischen Einrichtungen ausgelegt. Die Inhalte und erwarteten Lernergebnisse wurden dabei in einem Modulsteckbrief detailliert festgelegt. Jedes einzelne Modul wurde für sich geprüft und zertifiziert. Dabei wurde der Lernprozess von der Überprüfung der Lernerfolge abgekoppelt. So bestand die Möglichkeit, ausschließlich an der Überprüfung der im Modulsteckbrief definierten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse teilzunehmen. Dadurch sollte für Berufspraktiker ohne bisherige formale Zertifizierung eine nachträgliche offizielle Dokumentation der informell erworbenen Kompetenzen ermöglicht werden. Gleichzeitig inkludierte dieser der Output-Orientierung folgende Ansatz die Idee, dass höchst unterschiedliche Einrichtungen diese Module offerieren konnten. Im schottischen Kontext

<sup>14</sup> Autor ist Prof. Dr. Matthias Pilz. Siehe hierzu im Detail die Fallstudie Schottland ([www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-schottland](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-schottland)).

ABBILDUNG 13 Pflicht- und Wahlpflichtmodule einer schottischen Abschlussqualifikation (SVQ)



Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

waren dies neben den Schulen der Sekundarstufen insbesondere die Colleges sowie private Bildungsträger und Unternehmen. Alle Module anbietenden Bildungsträger bzw. Anbieter mussten staatlicherseits akkreditiert sein, um die entsprechenden Prüfungen abnehmen zu dürfen.

Da alle Module einzeln zertifiziert wurden, war ein höchstmögliches Maß von Kombinationsmöglichkeiten verschiedener Module, die gegebenenfalls auch in unterschiedlichen Einrichtungen abgelegt werden konnten, gewährleistet. Aus individueller Perspektive sollten die Module somit nicht nur die nachträgliche Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen ermöglichen, sondern auch ein Höchstmaß an Gestaltungsfreiheit in der Belegung aufweisen. Neben individuellen Schwerpunkten, die persönlichen Neigungen oder auch lokalen Bedürfnissen des Arbeitsmarkts entsprachen, konnten die Module auch die Lebenslagen verschiedener Bildungsgruppen berücksichtigen. Dies ermöglichte höchst individuelle Bildungsbiografien, die z. B. Phasen von Krankheit oder aber auch der Familiengründung überbrücken konnten. In der Hochphase des Modulsystems in den 1990er-Jahren wurden mehr als 700 unterschiedliche Module offiziell anerkannt und auch angeboten. Über eine Million Module wurden von den mehr als 250.000 Teilnehmenden in Schottland pro Jahr belegt (Pilz 1999; Pilz 2011).

Ende der 1980er-Jahre führte Schottland die sogenannten „Scottish Vocational Qualifications“ (SVQs) ein. Dieses berufliche Bildungsprogramm, das bis heute existiert, besteht aus in der Regel sechs bis zehn Einzelmodulen, die in ein System aus Pflicht- und Wahlmodulen gebettet sind. In

Schottland wurden dabei einzelne Module in das SVQ-System integriert (SQA 2016). In diesem System müssen alle Module erfolgreich absolviert werden, um die Abschlusszertifizierung für ein SVQ zu erhalten. Bereits Mitte der 1990er-Jahre waren mehr als 800 verschiedene SVQs (aktuell ca. 500, vgl. SQA 2016) in elf verschiedenen Wirtschaftssektoren wie z. B. Landwirtschaft, Bauwirtschaft, Wirtschaft und Verwaltung sowie Pflege und Gesundheit wählbar. Alle Einzelmodule werden für jeden Teilnehmer in einem Bildungspass (Record of Education and Training) verzeichnet. Anbieten dürfen die SVQs akkreditierte Institutionen wie Colleges und insbesondere hier auch Unternehmen, die über ihre Standesorganisationen bei der Entwicklung der SVQ-Standards mitgearbeitet haben.

Neben der obligatorischen Kombination von Einzelmodulen zeichnen sich die SVQs durch eine Niveaustufung aus. Dadurch werden sie besonders interessant, da hier erstmals eine Anerkennung von Vorleistungen integrativ vorgenommen wurde. So können Teilnehmende die auf einer Niveaustufe erworbenen Module in Teilen direkt auf ein entsprechendes SVQ der nächsthöheren Niveaustufe anrechnen lassen. Um die Niveaustufen zu definieren und gleichzeitig die Anerkennung einzelner Module auf verschiedenen Niveaustufen zu ermöglichen, wurde ein kompetenzorientiertes Verfahren über drei Kriterien implementiert (Scotvec 1996):

1. Die Units (bzw. Module) werden in einzelne Elemente bzw. Elements of Competence zerlegt, worauf bezogen der Teilnehmer seine Kompetenzen demonstrieren muss. Dies sind einzelne Tätigkeiten am Arbeitsplatz,

kombiniert mit dem Wissen um und Verstehen über diese Tätigkeiten.

2. Innerhalb der einzelnen Elemente werden prüfbare Leistungskriterien bzw. Performance Criteria festgelegt, wie und auf welchem Niveau der Prüfling die Arbeitsaufgaben erfüllen soll.
3. Für jedes Element muss eine Fülle von Situationen bzw. Range Statements angegeben werden, in denen die Kompetenzen angewendet werden können. Angestrebt wird eine große Breite, um die Übertragbarkeit auf andere Arbeitssituationen zu ermöglichen.

### Qualifikationsrahmen

Auch auf einem anderen Feld zeigt sich das schottische Beispiel als innovativ und seiner Zeit voraus. Bereits in den 1990er-Jahren wurde in Schottland über die Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens nachgedacht, der dann im Jahr 2001 Realität wurde. Damit war der schottische Qualifikationsrahmen weit vor denen in anderen Ländern erfolgreich in die Praxis überführt worden und dient bis heute als Vorbild für Entwicklungen in anderen Ländern (Raffe, Gallacher und Toman 2008).

Der Scottish Qualifications Framework (SCQF) besteht aus zwölf Niveaustufen und den drei Bereichen Schulbildung, Berufsbildung (SVQ-System) und (vor-)akademische Bildung. Die oben skizzierten SVQs werden in den Qualifikationsrahmen eingefügt und dort unterschiedlichen Stufen zugeordnet:

Der allgemeinbildende Bildungsbereich deckt die Stufen 1 bis 7 ab, der berufliche Bildungsbereich die Stufen 4 bis 11 und der College- und Hochschulbereich die Stufen 7 bis 12. Jede Stufe ist über die folgenden fünf Kompetenzdimensionen definiert (eigene Übersetzung auf Basis von SQA 2017) und kann für die drei Bildungsbereiche jeweils spezifisch ergänzt werden:

- Wissen und Verstehen
- Praxis: angewandtes Wissen und Verständnis
- Allgemeine kognitive Fertigkeiten
- Kommunikation, ITC und arithmetische Fertigkeiten
- Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit und Zusammenarbeit

TABELLE 5 Stufen des Scottish Qualifications Framework

SCQF-Stufe	Abschlüsse im allgemeinbildenden Bereich	Abschlüsse im Hochschul- u. Collegebereich	Abschlüsse im Berufsbildungssystem (SVQ)
12		Doctorates	
11		Masters	SVQ 5
10		Honours Degree, Graduate Diploma	
9		Ordinary Degree	
8		Higher National Diploma	SVQ 4
7	Advanced Higher	Higher National Certificate	
6	Higher		SVQ 3
5	Intermediate 2		SVQ 2
4	Intermediate 1		SVQ 1
3	Access 3e		
2	Access 2		
1	Access 1		

Quelle: hier in Anlehnung an Raffe 2003: 240

Bereits diese Übersicht macht deutlich, dass z. B. auf der Stufe 6 die Universitätszugangsqualifikation des allgemeinbildenden Bereichs, die sogenannten „Higher“-Abschlüsse, auf derselben Stufe angesiedelt sind wie ein SVQ der Stufe 3. Auch wird ersichtlich, dass ein SVQ der Stufe 5 auf dem gleichen Niveau angesiedelt ist wie der Master-Abschluss an einer Hochschule (im SCQF auf Stufe 11 fixiert).

### Kreditpunktesystem

Für jedes Bildungsprogramm bzw. für jeden Abschluss wird die Zuordnung zu den Stufen im Qualifikationsrahmen nicht allein über die Lernniveaus, sondern auch über die Lerndauer hergestellt. Dazu wird auf ein Leistungspunktesystem zurückgegriffen. Die Punkte drücken einen durchschnittlichen Lernbedarf aus, der zum Bestehen eines Abschlusses auf einem bestimmten Niveau notwendig ist. Ein Leistungspunkt wird dabei mit einer Lernzeit von ca. zehn Stunden in Beziehung gesetzt. Dabei sind sowohl formale Lernzeiten als auch Selbststudium, Laborzeiten oder Exkursionen einzurechnen. Da für die SVQs wegen des starken Arbeitsplatzbezugs keine genauen Lernzeiten vorgegeben sind, ergeben sich hier allerdings gewisse Probleme.

Zur Problemlösung werden bei den SVQs die Definitionen der Kompetenzdimensionen und der Niveaustufen besonders detailliert beschrieben (siehe unten).

Das Leistungspunktesystem beinhaltet zwei weitere Limitationen: Zum einen werden die Leistungspunkte auf jeder Niveaustufe hinsichtlich der Details unterschiedlich definiert und zugerechnet, eine Verrechnung zwischen den Stufen ist daher nur begrenzt möglich. So sind z. B. auf der Stufe 6 auch nur Leistungspunkte der entsprechenden Stufe zu erwerben und führen nicht automatisch zu einer Teilanrechnung auf anderen Niveaustufen und umgekehrt.

Zum anderen gelten die Leistungspunkte primär für den jeweiligen Bildungsbereich (z. B. Allgemeinbildung). Zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen kann eine Anrechnung von Leistungspunkten zwar auch erfolgen, diese ist allerdings nicht verpflichtend und daher von den Bestimmungen der jeweiligen Bildungsinstitutionen abhängig.

Die Verbindung eines Leistungspunktesystems mit dem Qualifikationsrahmen zeigt, dass in Schottland die Anerkennung bzw. der Wechsel zwischen einzelnen Bildungssystemteilen bereits frühzeitig mitbedacht wurde. Daneben finden sich in Schottland auch entsprechende Verfahren, welche die Anerkennung von Qualifikationen und den Zugang zu weiterführenden Bildungsinstitutionen ermöglichen.

### Recognition of Prior Learning (RPL)

Mit der Initiative zur Anerkennung von bisher nicht formal zertifizierten Kompetenzen, dem „Recognition of Prior Learning“, früher als „Accreditation of Prior Learning“ bezeichnet, wird erfahrenen Praktikern und Lernern ohne formale Abschlüsse die Möglichkeit gegeben, die bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen formal erheben zu lassen. Zudem werden bereits erreichte formale Teilqualifikationen (z. B. einzelne Module) über die vergebenen Leistungspunkte ins Verhältnis zu bestehenden formalen Abschlüssen gesetzt. Damit wird ein wesentlicher Beitrag zur Förderung der Durchlässigkeit geleistet.

Recognition of Prior Learning wird folglich direkt im Kontext des SCQF verankert und über diesen abgebildet (SCQF 2010; QAA 2014). Somit wird es möglich, den involvierten

Personen über Aufbaukurse den Einstieg und zügigen Fortgang in einem geregelten Qualifizierungspfad bis hin zum akademischen Niveau zu ermöglichen. Dazu wird von vielen beteiligten Einrichtungen ein individueller Career Development Plan erstellt.

Gleichzeitig wird Recognition of Prior Learning von den schottischen Hochschulen als Instrument zur Aufnahme von Studierenden ohne formale Hochschulzugangsberechtigung genutzt. Dies schließt die beruflich qualifizierten Personengruppen ein. Das entsprechende Verfahren wird von erfahrenen Prüfern durchgeführt und kann verschiedene Formen der Evidenzerhebung wie z. B. Arbeitsproben, Gruppenarbeiten, klassische Prüfungen, die Auswertung von Dokumentationen über Arbeitsergebnisse oder formal nicht anerkannte Zertifikate bzw. Qualifizierungsdokumente umfassen. Ein Tool-Kit stellt dabei den Prüfern Instrumente für die Ermittlung des bestehenden Kompetenzniveaus in den verschiedenen Kompetenzfeldern zur Verfügung (SCQF 2010). Dieses Set an Kompetenzfeststellungsinstrumenten hat sich in der Praxis weitgehend bewährt (Hennessy und Connelly 2012).

Insbesondere Lernern ohne bisherigen akademischen Hintergrund soll über Recognition of Prior Learning der Einstieg in weiterführende formale Bildungswege eröffnet werden: „People wishing to claim RPL may not have a strong academic education – but they do need to be keen to learn from and about their own experiences and about themselves. It is important to stress that recognition is given for what has been learned from experience and not for the experience itself“ (SCQF 2010: 6).

In einer Studie zur Zufriedenheit mit dem Programm wurden als Vorteile für die Individuen insbesondere die Transparenz sowie die Möglichkeit der Entwicklung von Bildungswegen und die Option des Lernens in unterschiedlichen Lernumgebungen benannt. Als Nachteile wurde jedoch auch die Unverständlichkeit des Systems für Teilnehmer, die komplexe Administration für die Bildungsinstitutionen sowie die mangelnde Anerkennung insbesondere in Hochschulen festgestellt (NHS 2011).

### Diskussion

In Schottland ist es gelungen, den Ansatz des Qualifikationsrahmens systematisch mit einer modularen Curricu-

lumstruktur und einem Kreditpunktesystem zu verbinden. Auf dieser Basis sind Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse transparent und einfacher möglich. Gleichwohl bleiben auch in Schottland die Unterschiede zwischen den traditionellen Bildungsteilbereichen und Institutionen mindestens latent erhalten. Ein Großteil der tatsächlichen Anerkennungs- und Anrechnungsentscheidungen obliegt den Institutionen selbst, wodurch die Anrechnungen nicht immer so funktionieren, wie auf dem Reißbrett entworfen.

Ein ausgebautes und etabliertes System der Anerkennung und Anrechnung trifft in der Praxis also auf starken Widerstand, insbesondere bei renommierten Hochschulen (vgl. zu ähnlichen Befunden Shapira und Brogan 2013). Dieser Widerstand resultiert daher, dass Universitäten zwei divergierenden Handlungslogiken folgen sollen. Einerseits wird der Zugang beruflich qualifizierter Personen in die Hochschule politisch propagiert, andererseits werden Renommee und damit verbundene Budgets über die Exzellenz von Lehrleistungen und Forschungsergebnissen generiert (Croxford und Raffe 2015). Da beruflich qualifizierte Studierende in Schottland jedoch trotz Unterstützungsangeboten deutlich schwächere Studienleistungen erzielen (Howieson und Minty 2017), ist deren Studienzulassung insbesondere aus Sicht der renommierten Hochschulen nicht attraktiv.

Howieson und Raffe (2012) weisen zudem darauf hin, dass das Leistungspunktesystem eher auf die Ansammlung von Leistungspunkten in einem Bildungssystemteil als auf die Übertragung der Punkte zwischen Systemteilen ausgelegt sei. Außerdem sei die Anerkennung stark beruflich fokussierter Qualifikationen den Hochschulen fremd und erfordere viel Zeit sowie Ressourcen. In Schottland wurde die Implementierung von vertikalen und horizontalen Übergängen (Bridges and Ladders; Raffe 1985; 2011) dennoch fortlaufend ausgebaut. Aktuell manifestiert sich dieser Ansatz z. B. auch in einem Fünfjahresplan der schottischen Regierung zur Verbesserung des Übergangs vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem. Die dem Plan vorangestellten Analysen mahnen gleichfalls Innovationen in allen beteiligten Bereichen an, d. h. sowohl in Schulen und Colleges als auch in Hochschulen und den Unternehmen, um die Berufsbildung zu stärken sowie eine verbesserte Gleichwertigkeit zu erreichen (vgl. Scottish Government 2014).

Niveaustufen besitzen eine zentrale Bedeutung, um daraus praktikable und allseits anerkannte Qualifikationsrahmen

und Anerkennungsregelungen zu schaffen. In Schottland wurde dies zuerst durch die Niveaustufung innerhalb der SVQs erreicht. Wenngleich sich die Niveaustufung zu akademischen Abschlüssen in der Anfangsphase durch die unterschiedlichen Kompetenzausprägungen als problematisch darstellte, so ermöglichte die Stufung dennoch eine erleichterte Zuordnung zu den verschiedenen akademischen Abschlüssen.

Die hier getroffenen Analyseergebnisse dokumentieren zum einen den Unterschied zwischen formalen Regelungen und der praktischen Umsetzung sowie zum anderen durchaus auch die Schwierigkeit, mit der die berufliche Bildung im Kontext einer Durchlässigkeit konfrontiert wird. Trotz aller Bemühungen um Gleichwertigkeit und Anerkennung der beruflichen Bildung (auch) in Schottland ist seit vielen Jahren eine starke Akademisierung vorzufinden. Die oben skizzierten Maßnahmen haben diesen Trend nicht aufhalten können.

### 4.3 Beispiel 11: Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesystem in Australien

Auch in Australien sind bereits seit über zwei Jahrzehnten ein landesweiter Qualifikationsrahmen (Australian Qualifications Framework, AQF) und ein Kreditpunktesystem verankert, welche die Transparenz zwischen den unterschiedlichen Bildungsteilbereichen erhöhen und damit auch der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung dienen sollen. Die Funktionsweise und Wirkung dieser Ansätze werden nachfolgend dargestellt. Die Einbettung in das Gesamtbildungssystem und die vertiefte Darstellung der Berufsbildung erfolgen in der Fallstudie.<sup>15</sup>

Die OECD beschreibt das australische Berufsbildungssystem als sehr gut entwickelt und flexibel (vgl. Hoeckel et al. 2008: 5). Diese Bewertung basiert auf der hohen Beteiligung der Unternehmen und einem national anerkannten Qualifikationssystem. Dennoch steht das australische Berufsbildungssystem vor Herausforderungen. Dazu gehört die prognostizierte Notwendigkeit höher qualifizierter Arbeitskräfte (AQF-Level 5 und 6), die unter Umständen ungedeckt bleiben wird, da die Anmeldezahlen für diese Qualifikationen in

<sup>15</sup> Autoren sind Johannes K. Schmees, Tatyana Popkova und Prof. Dr. Dietmar Frommberger. Siehe hierzu im Detail die Fallstudie Australien ([www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-australien](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-australien)).

TABELLE 6 Die Stufen des AQF in Australien

AQF level	Qualification Type	Qualification Title
	Senior Secondary Certificate of Education	Titles will vary across jurisdictions; the use of the titles will be accompanied by the statement: '(Certificate Title) is a Senior Secondary Certificate of Education within the Australian Qualifications Framework.'
1	Certificate I	Certificate I (Field of study/discipline)
2	Certificate II	Certificate II (Field of study/discipline)
3	Certificate III	Certificate III (Field of study/discipline)
4	Certificate IV	Certificate IV (Field of study/discipline)
5	Diploma	Diploma (Field of study/discipline)
6	Advanced Diploma	Advanced Diploma (Field of study/discipline)
6	Associate Degree	Associate Degree (Field of study/discipline)
7	Bachelor Degree	Bachelor (Field of study/discipline)
8	Bachelor Honours Degree	Bachelor (Field of study/discipline) (Honours)
8	Graduate Certificate	Graduate Certificate (Field of study/discipline)
8	Graduate Diploma	Graduate Diploma (Field of study/discipline)
9	Masters Degree (Research)	Master (Field of study/discipline)
9	Masters Degree (Coursework)	Master (Field of study/discipline)
9	Masters Degree (Extended)	Master (Field of study/discipline) For exceptions that may be used, see below*
10	Doctoral Degree	Doctor (Field of study/discipline)
10	Higher Doctoral Degree	Doctor (Field of study/discipline)

Quelle: AQF Council 2013: 72

öffentlichen Berufsausbildungsgängen sinken (vgl. Knight und Mlotkowski 2009: 18 f.). Darüber hinaus ist ein insgesamt negativer Trend für die Berufsbildung zu beobachten, während die Anmeldezahlen für höhere Abschlüsse steigen. Die Auflösung der Dichotomie zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und damit verbunden auch die Aufwertung der (höheren) Berufsbildung ist eine bildungspolitische Antwort auf die geschilderten Herausforderungen (vgl. Deißinger, Gulden und Herdrich 2017: 90).

### Zur Einführung des Australian Qualifications Framework

Im Jahr 1995 wurde der AQF in Australien mit dem Ziel eingeführt, Übergänge zwischen der Primarstufe, den Sekundarstufen I und II sowie dem Postsekundar- und dem Tertiärbereich transparent zu machen und die Grundlage für Anerkennungs- sowie Anrechnungsprozesse vorheriger Lernleistungen zu schaffen (vgl. Frawley et al. 2017). Besonders wichtig war dabei der Fokus auf flexible pathways

(ebd.), die ein einfaches Bewegen zwischen den Bildungssektoren und -stufen ermöglichen sollen.

Der AQF „is the national policy for regulated qualifications in Australian education and training. It incorporates the qualifications from each education and training sector into a single comprehensive national qualifications framework“ (AQF Council 2011).

Mit dem Australian Qualification Framework werden auf nationaler Ebene die verschiedenen Bildungsgänge und -abschlüsse gerahmt, indem eine Unterscheidung in Lernniveaus erfolgt (ebd.). Die Zuständigkeit für das Instrument teilen sich verschiedene Landesgremien, konkret „all Commonwealth, State and Territory governments, education, training and employment ministers“ (AQF Council 2011: 9), die auch an der Erarbeitung des Qualifikationsrahmens maßgeblich beteiligt waren (vgl. Goozee 2001).

TABELLE 7 Nähere Kennzeichnung der Stufe 6 des AQF

AQF level 6 criteria	
Summary	Graduates at this level will have broad knowledge and skills for paraprofessional/highly skilled work and/or further learning
Knowledge	Graduates at this level will have broad theoretical and technical knowledge of a specific area or a broad field of work and learning
Skills	Graduates at this level will have a broad range of cognitive, technical and communication skills to select and apply methods and technologies to: <ul style="list-style-type: none"> <li>analyse information to complete a range of activities</li> <li>interpret and transmit solutions to unpredictable and sometimes complex problems</li> <li>transmit information and skills to others</li> </ul>
Application knowledge and skills	Graduates at this level will apply knowledge and skills to demonstrate autonomy, judgement and defined responsibility: <ul style="list-style-type: none"> <li>in contexts that are subject to change</li> <li>within broad parameters to provide specialist advice and functions</li> </ul>

Quelle: AQF Council 2013: 41

Der Qualifikationsrahmen ordnet auf verschiedenen Niveaus im gesamten Bildungssektor erworbene Qualifikationen aller akkreditierten Bildungsanbieter der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung. Er trägt damit zur Überwindung der Grenzen zwischen der Allgemein- und Hochschulbildung auf der einen und der Berufsbildung auf der anderen Seite bei (Deißinger, Gulden und Herdrich 2017: 90 f.). Innerhalb des AQF werden die den Abschlüssen und Bildungsgängen zugewiesenen Kenntnisse und Fähigkeiten (learning outcomes) aufsteigend den Lernniveaus zugeordnet. Der Begriff „learning outcomes“ wird im AQF wie folgt definiert: „The learning outcomes are constructed as a taxonomy of what graduates are expected to know, understand and be able to do as a result of learning. They are expressed in terms of the dimensions of knowledge, skills and the application of knowledge and skills“ (AQF Council 2013: 11).

### Niveaustufen, Abschlussqualifikationen, Leistungskriterien

Insgesamt gibt es zehn Stufen im AQF (AQF Council 2011). Dabei stehen auf den ersten Stufen jeweils die Certificates I bis IV, gefolgt vom Diploma (Stufe 5) und Advanced Diploma

TABELLE 8 Nähere Kennzeichnung der Qualifikation „Advanced Diploma“ des AQF

Advanced Diploma qualification type descriptor	
Purpose	The Advanced Diploma qualifies individuals who apply specialised knowledge in a range of contexts to undertake advanced skilled or paraprofessional work and as a pathway for further learning
Knowledge	Graduates of an Advanced Diploma will have specialised and integrated technical and theoretical knowledge with depth within one or more fields of work and learning
Skills	Graduates of an Advanced Diploma will have: <ul style="list-style-type: none"> <li>cognitive and communication skills to identify, analyse, synthesise and act on information from a range of sources</li> <li>cognitive and communication skills to transfer knowledge and skills to others and to demonstrate understanding of specialised knowledge with depth in some areas</li> <li>cognitive and communication skills to formulate responses to complex problems</li> <li>wide-ranging specialised technical, creative or conceptual skills to express ideas and perspectives</li> </ul>
Application of knowledge and skills	Graduates of an Advanced Diploma will demonstrate the application of knowledge and skills: <ul style="list-style-type: none"> <li>with depth in areas of specialisation, in contexts subject to change</li> <li>with initiative and judgment in planning, design, technical or management functions with some direction</li> <li>to adapt a range of fundamental principles and complex techniques to known and unknown situations</li> <li>across a broad range of technical or management functions with accountability for personal outputs and personal and team outcomes within broad parameters</li> </ul>
Volume of learning	Volume of The volume of learning of an Advanced Diploma is typically 1.5–2 years

Quelle: AQF Council 2013: 42

(Stufe 6). Auf Stufe 7 befindet sich der Bachelor und auf Stufe 8 das Bachelor Honour’s Degree, das Graduate Certificate und das Graduate Diploma. Auf Stufe 9 befindet sich der Master, auf der höchsten Stufe (Stufe 10) die Promotion (Doctor) (AQF Council 2013).

Insgesamt werden den zehn Stufen 13 Qualifikationen zugeordnet. Die zugrunde gelegte Lerntaxonomie beachtet aufsteigend von Stufe 1 bis 10 die Komplexität einer Leis-

tung sowie die Tiefe des Verständnisses und die Autonomie, die notwendig ist, um diese Leistung zu präsentieren. Detailliert beschreibt Norton (2016: 11) die relevanten Kriterien als „... the level of theoretical knowledge required, and the student’s capacity to analyse information, make independent judgments and devise solutions to problems“.

Das Senior Secondary Certificate of Education wird zwar als 14. Qualifikation in den Katalog aufgenommen, aber keiner Stufe zugeordnet. Die einzelnen Stufen und auch das Senior Secondary Certificate of Education sind über learning outcomes beschrieben. Diese werden unterteilt in die Dimensionen Wissen (knowledge), Können (skills) und die Fähigkeit, das Wissen und Können anzuwenden (application of knowledge and skills). Diese drei Kategorien werden für jede Qualifikationsstufe allgemein definiert und für jeden Qualifikationstypus präzisiert (vgl. AQF Council 2013: 11).

Zur groben Einordnung der learning outcomes auf der jeweiligen Stufe schreibt Norton (2016), dass die Abschlüsse der ersten bis vierten Stufe des AQF der Berufsbildung zugeordnet werden, während die Stufen 6 bis 10 der Hochschulbildung angehören. Die Qualifikationen der Stufen 5 und 6 können sowohl der beruflichen als auch der hochschulischen Bildung zugeordnet werden. Sie sind in der Praxis vermehrt in der Berufsbildung zu finden. Fowler (2017) vertritt die These der unklaren Differenzierung der Stufen 5 und 6 des AQF.

Anzumerken ist, dass die Zertifikate der Stufen 1 und 2 im Vergleich zum Abschluss der 12. Klasse beim Berufseinstieg keine Auswirkungen auf die Lohnhöhe haben, also gleich behandelt werden (vgl. Knight und Mlotkowski 2009: 14). Die Qualifikationen der Stufe 5 und Stufe 6 können sowohl der beruflichen als auch der hochschulischen Bildung zugeordnet werden. Die Qualifikationen dazwischen unterscheiden sich dagegen nur geringfügig. Beispielsweise wird auf Stufe 4 (Certificate IV) erwartet, dass Informationen analysiert und komplexe Probleme bewältigt werden können, während auf Stufe sieben (Bachelor) die Fähigkeiten zur Analyse und Evaluation von Informationen erwartet werden sowie dass komplexe und unvorhersehbare Problemstellungen gelöst werden können.

Seit seiner Einführung wird der australische Qualifikationsrahmen stets weiterentwickelt und an die Entwicklungen des Bildungssystems angepasst. In Australien finden Ent-

wicklungen insbesondere in dem Bereich ISCED 5A statt, dessen Qualifikationen sowohl als akademisch als auch als beruflich qualifizierend verstanden werden können (Hippach-Schneider 2015: 84).

### Credits und Transfer

Das Ziel der Transparenz der Übergänge zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung ist nicht nur einseitig, also von der Berufs- in die Hochschulbildung zu betrachten. Wichtig ist in Australien auch der Wechsel auf horizontaler Ebene. Die Mittel dazu sind die Leistungsanrechnung mittels Credit Agreement und der anschließende Credit Transfer. Das Credit Agreement ist eine formale Absprache zwischen einer Bildungsinstitution und einem Individuum oder mehreren Institutionen (AQF Council 2013). Im Verlauf der Absprache werden die Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit der bisherigen Leistungen mit den Zugangsanforderungen des angestrebten Bildungsgangs verglichen. Das AQF Council (ebd.: 79) nennt folgende Kriterien, die herangezogen werden, sofern ein Transfer auf demselben oder auf höherem Level gewünscht ist:

- Learning outcomes
- Volume of learning
- Program of study, including content
- Learning and assessment approaches

Bei einem Transferwunsch auf eine höhere Bildungsstufe werden zusätzlich zu den genannten Kriterien folgende Richtwerte herangezogen (ebd.: 79):

- 50 percent credit for an Advanced Diploma or Associate Degree linked to a 3 year Bachelor Degree
- 37.5 percent credit for an Advanced Diploma or Associate Degree linked to a 4 year Bachelor Degree
- 33 percent credit for a Diploma linked to a 3 year Bachelor Degree
- 25 percent credit for a Diploma linked to a 4 year Bachelor Degree

Einige Institutionen haben einen Credit-Transfer-Katalog. The University of Newcastle Australia ist ein Beispiel dafür. Der Katalog ist online zugänglich und bietet zwei Optionen zur Vorabprüfung der Anrechnungsmöglichkeiten. Interessierte können unter Angabe des Herkunftslands, der bisher besuchten Bildungsinstitution und der dort erworbenen

Qualifikation sehen, auf welche Bildungsgänge der Universität die vorher erworbenen Leistungspunkte angerechnet werden können. Die Ergebnisse der Suchmaske geben außerdem an, wie viele Punkte maximal angerechnet werden können und welches Mindestmaß im Bildungsgang an der Universität erworbenen muss (vgl. University of Newcastle Australia 2017).

## Diskussion

Wheelahan (2011: 11) kritisiert die Anrechnungskriterien des Qualifications Framework als gute Ratschläge, die als solche behandelt und von den Institutionen nicht nachweislich ernst genommen werden, so vor allem im Falle des Übergangs von berufsbildenden Institutionen zu Universitäten „which are self-accrediting and are therefore free to determine if, when and how they will provide credit for VET qualifications“.

Trotz angegebener Kriterien ist der AQF kein Berechtigungssystem im engeren Sinne. Der Übergangsprozess von der Berufs- in die Hochschulbildung stellt eine individuelle Angelegenheit dar und ist wenig systematisiert (vgl. Frawley et al. 2017). Die Anrechnungsmodalitäten sind zumeist Einzelfallentscheidungen und unterliegen keiner übergreifenden Regelung, da die jeweiligen Institutionen eigene Kriterien der Anrechnung festlegen können (vgl. O’Shea, Lysaght und Tanner 2012).

Durch die verschiedenen Anbieter von Hochschulabschlüssen, die praxisnahes Wissen versprechen (vgl. Wheelahan et al. 2009: 12 f.), droht ein sinkendes Ansehen der Qualifikationen. Als Anbieter von Hochschulabschlüssen bewegen sich die auf berufliche Bildung spezialisierten TAFE-Institutionen im selben Sektor wie Universitäten und andere öffentliche wie private Anbieter von Hochschulbildung. Dadurch bestehe die Gefahr der Verwischung der Grenzen zwischen „high-status universities, lower-status universities and higher education colleges; and between higher education in universities, colleges and TAFE“ (ebd.: 36).

## 4.4 Zwischenfazit

Qualifikationsrahmen kommen aus den angelsächsisch geprägten Ländern. Sie dienen dort im Zuge von Reformentwicklungen der Gegenüberstellung und dem Vergleich der

Bildungsabschlüsse, auch vor dem Hintergrund sehr heterogener Abschlusstrukturen in der beruflichen Bildung. Es ist grundsätzlich gelungen, mehr Übersicht und Ordnung in der beruflichen Bildung und zwischen den verschiedenen Bildungsteilsystemen herzustellen. Dieser Ansatz wurde auch in anderen Staatenzusammenhänge (z. B. EU) und Räumen (z. B. Subsahara-Afrika) adaptiert und weiterentwickelt, um national gültige und verbindliche Abschlusstrukturen transparent darzustellen. Kreditpunktesysteme flankieren diesen Entwicklungsprozess. Die Kreditpunkte stellen eine „Währung“ dar, die der Anerkennung und Anrechnung zwischen verschiedenen Bildungsteilbereichen dienen können.

Die Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesysteme sind im Detail sehr verschieden. Das zeigen die Beispiele aus Schottland und Australien. Die hierarchische Differenzierung ist unterschiedlich, konkret die Anzahl der Level bzw. Stufen sowie die Kriterien für die Zuordnung von allgemeinen, hochschulischen und beruflichen Abschlüssen zu diesen Stufen. Auch die Bemessung der Kreditpunkte, die auf den Lernumfang bezogen sind, ist international verschieden.

Diese Transparenzinstrumente sind eine hilfreiche Informationsgrundlage für die Anerkennung und Anrechnung von Abschlüssen und Teilabschlüssen. Modularartige Curriculumstrukturen erhöhen die Funktionsfähigkeit dieser Instrumente. Damit wird ein wichtiger Beitrag für die Durchlässigkeit geliefert, auch zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung.

Doch diese Instrumente sind nicht mit Zugangsberechtigungen verbunden. Die Zugänge und Anrechnungen werden weiterhin auf Basis der bisherigen schulrechtlichen Regelungen oder der Entscheidungskompetenz der zulassenden Einrichtungen entschieden, und zwar häufig im Einzelfall. Bildungsbereichsübergreifende Anerkennungen und Anrechnungen, insbesondere zwischen verschiedenen Bildungsteilsystemen und zwischen unterschiedlichen Stufen, bleiben auch auf der Basis dieser Transparenzinstrumente eine besondere Herausforderung. Das Beispiel Schottland macht deutlich, dass eine konsequente Umsetzung eines Anrechnungssystems zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung einerseits eine Modularisierung der beruflichen Bildung voraussetzt und andererseits die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ermöglicht.

---

## 5 Schlussbemerkungen und Ausblick

---

Der internationale Vergleich zeigt, dass die Angebotsvielfalt beruflicher und hochschulischer Bildung zunimmt und eine sichtbare Ausdifferenzierung stattfindet. In beiden Bildungsbereichen gewinnen Hybridqualifikationen an Bedeutung. In der schulischen und dualen beruflichen Bildung sind zunehmend solche Doppelqualifikationen zu finden, mit denen allgemeinbildende und berufsbildende Abschlüsse und Zugangsberechtigungen verbunden werden. In der Hochschulbildung sind es Hybridqualifikationen, in denen die Kombination akademischer und berufsbildender Inhalte und Kompetenzen erfolgt. Diese Differenzierungsprozesse, zu denen es als Reaktion auf die „Massification“ des postsekundären Bildungsbereichs kommt (vgl. Altbach et. al 2017), werfen zugleich Fragen nach Transparenz und Qualitätssicherung auf.

Die konkreten Angebote in den verschiedenen Ländern sind sehr unterschiedlich, abhängig von den gewachsenen Berufsbildungs- und Hochschulstrukturen und den kulturell bedingten Bildungspräferenzen. In der vorliegenden Studie werden aufschlussreiche Beispiele dargestellt. Die vermehrte Bildungsnachfrage und die wachsenden Qualifizierungsbedarfe gehen mit einer Ausdifferenzierung der beruflichen und hochschulischen Bildungsangebote einher.

Der internationale Vergleich zeigt darüber hinaus, dass die Verbindungen und Übergänge zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung wachsen. Die Durchlässigkeit steigt. Unterschiede und Trennungen zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsbereichen verschwimmen. Dieser Trend ist einerseits zu finden in den Bildungsangeboten selbst, in denen durch die didaktisch-curriculare Anlage Mischungen von beruflichen und akademischen Bildungsanteilen erfolgen. Dieser Trend ist jedoch auch daran erkennbar, dass bildungsbereichsübergreifende Transparenzsysteme entwickelt und implementiert werden. Die Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesysteme dienen der

Nivellierung von Unterschieden, der Vergleichbarkeit von Bildungswegen sowie der Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen zwischen den Bildungsbereichen.

Die Anlässe für diese Entwicklungen sind vielfältig: Sie liegen in einem zunehmenden Fachkräftebedarf, verbunden mit einer wachsenden Höherqualifizierung, in der Entwicklung attraktiver beruflicher und hochschulischer Angebote für die wachsende Nachfrage der jungen Erwachsenen, in der Schaffung von Lerngelegenheiten für das lebenslange Lernen sowie – grundsätzlich – in der bildungspolitischen Förderung der Mobilität und der Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsteilbereichen, hier zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Die Eröffnung von gleichwertigen Bildungschancen ist von besonderer bildungspolitischer Bedeutung.

Die Beispiele aus der vorliegenden Studie zeigen, dass die Angebote zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung insbesondere von denjenigen Bildungsteilnehmern genutzt werden, die nicht den klassischen Bildungsweg von der höheren Allgemeinbildung in die Hochschulbildung beschreiten. Vielmehr handelt es sich um alternative Bildungswege, die auch der nachträglichen Kompensation vormals nicht erhaltener Bildungschancen dienen können.

Doch eine besondere Herausforderung stellt weiterhin die Anrechnung von Lernleistungen zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen dar. Während die Anerkennung von beruflichen Abschlüssen und die damit verbundene Zulassung zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung z. T. vorangeschritten sind, liegen die besonderen Herausforderungen weiterhin in der Anrechnung zwischen den Bildungsbereichen. Auch die Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesysteme stellen hierfür keine verbindlichen Lösungsansätze dar. Zudem werden Reformansätze zur Förderung der Durchlässigkeit häufig von externen Faktoren

negativ beeinflusst, so etwa durch Studienfinanzierungsfragen, wie die Beispiele in den Niederlanden und England zeigen. Umgekehrt sind es neben den strukturellen Ansätzen auch ergänzende Maßnahmen (z. B. Beratung, Brückenangebote), die das Übergangsverhalten und damit die Durchlässigkeit fördern.

Die aufgezeigten Entwicklungsprozesse verändern die traditionellen Berechtigungsstrukturen zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung. Vor diesem Hintergrund ist der Bedarf weiterhin hoch, Zu- und Übergänge transparent und verbindlich zu steuern. Andernfalls entstehen neue und latente Selektionsmechanismen, mit denen Bildungsaufstiege eher verhindert werden. Die Weiterentwicklung der Durchlässigkeit stellt daher für ein wachsendes Bildungssystem weiterhin eine zentrale bildungspolitische Zielstellung und Zukunftsaufgabe dar.

---

## Literaturverzeichnis

---

- Altbach, Philip G. (2000). „Die Messung von Lehr- und Lernleistungen: Credit-Systeme an US-amerikanischen Hochschulen“. *Credits an deutschen Hochschulen*. Hrsg. Stefanie Schwarz und Ulrich Teichler. München. 79–89.
- Altbach, Philip G., Hans de Witt und Liz Reisberg (2017). *Responding to Massification – Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. [https://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pdf/Korber%20bk%20PDF.pdf](https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Korber%20bk%20PDF.pdf) (Download 23.08.2018).
- Anderson, Adrian, Darryll Bravenboer und David Hemsworth (2012). „The role of universities in higher apprenticeship development“. *Higher Education, Skills & Work-Based Learning* 2 (3). 240–255.
- AQF Council (The Australian Qualifications Framework Council) (2011). „Australian Qualifications Framework“. <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-1st-edition-july-2011.pdf> (Download 15.08.2018).
- AQF Council (2013). „Australian Qualifications Framework“. <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-2013.pdf> (Download 15.08.2018).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014a). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- BIBB (2014b). *AusbildungsPlus in Zahlen – Trends und Analysen 2013*. Bonn.
- Birchard, Karen (2010). „Canadian University Graduates Are Going Back to the Classroom for Vocational Training“. <http://chronicle.com/article/Canadian-University-Graduates/66078/> (Download 15.08.2018).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017). *Berufsbildungsbericht 2017*. Bonn
- Bohlinger, Sandra (2011). „Leistungsfeststellung in Kanadas Berufsbildung“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 40 (5). 37–40.
- Bohlinger, Sandra (2013). „Eine Landkarte der Qualifikationsrahmen und eine kurze Geschichte ihrer globalen Entwicklung“. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung* 2013 (2). 38–41.
- Bragg, Debra und William Reger (2000). „Toward a More Unified Education: Academic and Vocational Integration in Illinois Community Colleges“. *Journal of Vocational Education Research* 52 (3). 237–272.
- British Columbia (o.J.). „Adult Upgrading“. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/adult-education/adult-upgrading> (Download 15.08.2018).
- Broek, Anja van den, Froukje Wartenbergh, Joyce Bendig-Jacobs, Carlijn Braam und Jessica Nooij (2016). *Monitor Beleidsmaatregelen. Studiekeuze, studiegedrag en leengedrag in relatie tot beleidsmaatregelen in het hoger onderwijs, 2006–2015*. Nijmegen.
- Bruneforth, Michael, Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Claudia Schreiner und Simone Breit (Hrsg.) (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Band 1). Graz.
- Bundesamt für Statistik (2017). „Übertrittsquote Berufsmaturität–FH. Maturitätskohorten 2002–2012“. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/bildungsstufen/sekundarstufe-ii/uebertrittsquote-maturitaet-hs.html> (Download 15.08.2018).
- Burtch, Brian (2005). „Review of Further Education/ Higher Education in Canada“. *A Contested Landscape. International perspectives on diversity in mass higher education*. Hrsg. Jim Gallacher und Michael Osborne. Leicester. 47–62.
- Busse, Gerd (2009). *Duales Studium: Betriebliche Ausbildung und Studium*. Düsseldorf.
- CAFCE (Canadian Association for Co-operative Education) (2005). *A Guide to Planning and Implementing Co-operative Education Programs in Post-Secondary Institutions*. Toronto.

- Camilleri, Anthony F. (2013). „Profile of Professional Higher Education in Europe. Knowledge Innovation Centre (Malta) on behalf of EURASHE“. <http://www.knowledgeinnovation.eu/wp-content/uploads/2015/04/Profile-of-Professional-Higher-Education-in-Europe-FINAL.pdf> (Download 15.08.2018).
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2014). *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education. Cedefop Working Paper*. Luxemburg.
- Coll, Richard. K. und Chris Eames (Hrsg.) (2004). *International handbook for cooperative education: An international perspective of the theory, research and practice of work-integrated learning*. Boston.
- Croxford Linda und David Raffe (2015). „The iron law of hierarchy? Institutional differentiation in UK higher education“. *Studies in Higher Education* 40 (9). 1.625–1.640.
- Dauenhauer, Erich und Adolf Kell (1990). *Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration*. Bonn.
- Deißinger, Thomas und Dietmar Frommberger (2010). „Typen nationaler Berufsbildungssysteme“. *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Hrsg. Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch, Tade Tramm. Bad Heilbrunn. 343–348.
- Deißinger, Thomas, Josef Aff, Alison Fuller und Christian H. Jorgensen (Hrsg.) (2013). *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy*. Bern.
- Deißinger, Thomas, Silke Gulden und Marius Herdrich (2017). *Internationales Handbuch der Berufsbildung – Australien*, Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bielefeld.
- Dismore, Harriet (2014). „From apprenticeship to higher education. Navigating the credential landscape“. *Journal of Vocational Education & Training* 66 (3). 386–405.
- Dorning, Christian, Franz Gramlinger. Österreich (Internationales Handbuch der Berufsbildung). Opladen im Erscheinen.
- Dunkel, Thorsten, Isabelle Le Mouillour und Ulrich Teichler (2009). „Throughout the looking-glass. Diversification & differentiation in vocational education and training and higher education“. *Modernising VET*. Hrsg. Cedefop und Office for Official Publications of the European Communities. Luxemburg. 257–289.
- Euler, Dieter und Michèle Collenberg (2016). „Positionierung der Höheren Berufsbildung im internationalen Vergleich. Eine vergleichende Analyse mit Fokus auf Höhere Fachschulen“. [https://www.alexandria.unisg.ch/250427/1/HBB-Abschlussbericht\\_final.pdf](https://www.alexandria.unisg.ch/250427/1/HBB-Abschlussbericht_final.pdf) (Download 15.08.2018).
- Euler, Dieter und Eckart Severing (2016). „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Modell einer studienintegrierenden Ausbildung“. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL\\_GP\\_Durchlaessigkeit\\_Praxis\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Durchlaessigkeit_Praxis_final.pdf) (Download 15.08.2018).
- Europäische Kommission (2003). *Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Mitteilung der Kommission*. Brüssel.
- Europäische Kommission (2018). „Eurydice“. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Secondary\\_and\\_Post-Secondary\\_Non-Tertiary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education) (Download 15.08.2018).
- Ferguson, Sarah Jane und Shunji Wang (2014). *Graduating in Canada: Profile, Labour Market Outcomes and Student Debt of the Class of 2009–2010*. Ottawa.
- Fowler, Craig (2017). *The boundaries and connections between the VET and higher education sectors: ‚confused, contested and collaborative‘*. Adelaide.
- Frawley, Jack, James A. Smith, Andrew Gunstone, Ekaterina Pechenkina, Wendy Ludwig und Allison Stewart (2017). „Indigenous VET to Higher Education pathways and transitions: A literature review“. *International Studies in Widening Participation* 4 (1). 34–54.
- Friedel, Janice N., Rosalind L. Raby und Cristobal Salinas (2014). „Examining Community College Global Counterpart Completion Agendas, Education Publications, Paper 39“. [http://lib.dr.iastate.edu/edu\\_pubs/39](http://lib.dr.iastate.edu/edu_pubs/39) (Download 15.08.2018).
- Frommberger, Dietmar (2012). „Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg): Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108 (1). 169–193.
- Frommberger, Dietmar (2013). „Berufliche und hochschulische Bildung. Unterschiede, Diffusion und Übergänge in Deutschland und Europa“. *Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten*. Hrsg. Andreas Fischer und Dietmar Frommberger. Baltmannsweiler. 53–70.

- Frommberger, Dietmar (2017). „Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – internationale Entwicklungen im Vergleich“. *bwp@* 17 (32). 1–20.
- Frommberger, Dietmar (2018). „Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Abgrenzungen, Annäherungen, Ausbaubedarfe“. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 72 (169). 2–5.
- Frommberger, Dietmar und Karoline Hentrich (2015). „Das Duale Studium. Entwicklungen und Erfahrungen zur Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildung“. *Beruflich Qualifizierte im Studium – Konzepte, Empirie und Theorien zum 3. Bildungsweg*. Hrsg. Uwe Elsholz. Bielefeld. 117–190.
- Gong, Wen und Jay W. Rojewski (2015). „Dual Certification Program and Course Development in Two-Year Postsecondary Vocational Education Institutions in China“. *Career and Technical Education Research* 40 (2). 113–124.
- Goozee, Gillian (2001). *The development of TAFE in Australia*. Leabrook.
- Graf, Lukas (2013). *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland*. Opladen.
- Greiner, Wolf-Dietrich (2005). *Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th*. Luxemburg.
- Haddara, Mahmoud und Heather Skanes (2007). „A reflection on cooperative education: from experience to experiential learning“. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 8 (1). 67–76.
- Hellwig, Silke (2008). *Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip – Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Wiesbaden.
- Hennessy, Alison und Graham Connelly (2012). *Recognition of Prior Learning and Looked-After Young People – Final Report*. Strathclyde.
- Hentrich, Karoline (2018). „Hybride Bildungsformate und ihr Beitrag zu mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung“. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 72 (169). 8–11.
- Hippach-Schneider, Ute (2015): „Berufliche Bildung – eine internationale Tendenz im tertiären Bildungsbereich?“. *Duale Ausbildung 2020. 19 Fragen & 19 Antworten. Band II*. Hrsg. Christine Henry-Huthmacher und Elisabeth Hoffmann. Konrad-Adenauer-Stiftung. 81–84.
- Hippach-Schneider, Ute und Verena Schneider (2016). *Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 175: Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen*. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Hoeckel, Katherin, Simon Field, Troy R. Justesen and Moonhee Kim (2008). *A Learning for Jobs Review of Australia. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris.
- Hoelscher, Michael, Geoff Hayward, Hubert Ertl und Harriet Dunbar-Goddet (2008). „The transition from vocational education and training to higher education. A successful pathway?“. *Research Papers in Education* 23 (2). 139–151.
- Hordern, Jim (2016). „Higher apprenticeships in England. Professional and vocational formation“. *International Journal of Training Research* 13 (3). 174–193.
- Howieson, Cathy und Sarah Minty (2017). *Access and Beyond: Supporting Widening Participation Students in Three Scottish Universities*. Edinburgh.
- Howieson, Cathy und David Raffe (2012). „The Paradox of Scotland: limited credit transfer in a credit-based system“. *CES Briefings No. 60*. <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Briefo60.pdf> (Download 15.08.2018).
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *De beroepskolom in de praktijk – Inspectierapport 2006*. Utrecht.
- Junor, Sean und Alex Usher (2008). *Student Mobility & Credit Transfer. A National and Global Survey*. Virginia Beach.
- Kauer, Marcelo (2015). *The status (quo) of VET in Brazil. An empirical study about its function, meaning and impingements from the perspective of former dual system apprentices*. Magdeburg.
- Kennedy Monica, Stephen Billett, Silvia Gherardi und Laurie Grealish (2015). „Practice-Based Learning in Higher Education: Jostling Cultures“. *Practice-based Learning in Higher Education. Professional and Practice-based Learning*. Hrsg. Monica Kennedy, Stephen Billett, Silvia Gherardi und Laurie Grealish. Dordrecht. 1–13.
- Kerre, Bonaventure W. und Astrid Hollander (2009). „National Qualifications Frameworks in Africa“. *International Handbook of Education for the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning*. Hrsg. Rupert MacLean und David Wilson. Dordrecht. 2899–2915.
- Kerst, Christian und André Wolter (2017). „Mehr Durchlässigkeit? Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Berufsausbildung und Hochschulbildung“. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 71 (165). 41–44.

- Kiener, Urs und Philipp Gonon (1998). *Die Berufsmaturität als Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Zürich.
- Kirby, Philip (2015). „Levels of success. The potential of UK apprenticeships“. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2015/10/Levels-of-Success.pdf> (Download 15.05.2018).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009). „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) (Download 15.08.2018).
- Knight, Brian und Peter Mlotkowski (2009). *An overview of vocational education and training in Australia and its links to the labour market*. Adelaide.
- Kopatz, Susanne und Matthias Pilz (2015). „The Academic Takes it All? A Comparison of Returns to Investment in Education between Graduates and Apprentices in Canada“. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2 (4). 308–325.
- Kuczera, Malgorzata, Viktoria Kis und Greg Wurzburg (2009). *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training Korea*. O.O.
- Kupfer, Franziska, Christiane Köhlmann-Eckel und Christa Kolter (2014). „Duale Studiengänge. Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potential? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen“. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere – Heft 152*. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.
- Kupfer, Frankziska und Kerstin Mucke (2010). *Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse – Eine Übersicht*. Bonn.
- Kyvik, Svein (2009). *The Dynamics of Change in Higher Education (= Higher Education Dynamics. 27)*. Wien und New York.
- Lehmann, Wolfgang (2012). „Youth apprenticeships in Canada: context, structures and apprentice’ experiences“. *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. Hrsg. Matthias Pilz. Wiesbaden. 25–41.
- Leuze, Kathrin (2010). *Smooth Path or Long and Winding Road? How Institutions Shape the Transition from Higher Education to Work*. Opladen.
- Linn, Patricia. L., Adam Howard und Eric Miller (Hrsg.) (2011). *Handbook for Research in Cooperative Education and Internships*. London und New York.
- Matai, Patricia. H. L. S. und Shigueharu Matai (2007). „Cooperative Education: a proposal to increase the number of admittances of students into the Brazilian Public Higher Education Institutions“. <http://icee2007.dei.uc.pt/proceedings/papers/470.pdf> (Download 15.08.2018).
- Mayerl, Martin (2012). „Die ‚Berufsmatura‘ als ein Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in Österreich? – Individuelle Bildungsverläufe und Motive von TeilnehmerInnen“. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (23). 1–25.
- McLaughlin, Patricia und Anthony Mills (2011). „Combining vocational and higher education studies to provide dual parallel qualifications“. *Journal of Further and Higher Education* 63 (1). 233–245.
- Meier, Kenneth (2013). „Community College Mission in Historical Perspective“. *Understanding Community Colleges*. Hrsg. John Levin und Susan Kater. New York. 3–18.
- Messerer-Luomi, Karin (Hrsg.) (2008). „Permeability Between Vocational Education and Training and Higher Education. Examples from Austria, Czech Republic, Germany, Malta, The Netherlands and Slovenia“. <http://3s.co.at/de/node/588> (Download 15.08.2018).
- Ministerie van Onderwijs und Cultuur en Wetenschappen (2002). *De doorstroomagenda in de praktijk. Uitwerking doorstroomagenda beroepsopleiding; advies commissie Boekhoud*. O.O.
- Mirza-Davies, James (2015). *Apprenticeships policy*. Hrsg. v. House of Commons Library. London.
- Moodie, Gavin (2008). *From Vocational to Higher Education. An International Perspective*. Berkshire.
- Mucke, Kerstin (2003). *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht*. Bielefeld.
- Müller, Walter und Yossi Shavit (1998). Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (4). 501–533.
- Mulkeen, James, Hussein Abdou, Jacqueline Leigh und Paul Ward (2017). „Degree and Higher Level Apprenticeships. An empirical investigation of stakeholder perceptions of challenges and opportunities“. *Studies in Higher Education* 6 (4). 1–14.
- Muno, Wolfgang (2003). „Fallstudien und die vergleichende Methode“. *Vergleichende Politikwissenschaftliche Methoden. Neue Entwicklungen und Diskussionen*. Hrsg. Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth und Detlef Jahn. Wiesbaden. 19–36.

- Munro, Daniel, Cameron MacLaine und James Stuckey (2014). *Skills – Where are we today? The state of skills and PSE in Canada*. Ottawa.
- Nägele, Christof (2013). „Schlussbericht: Analyse der Entscheidung für die Berufsmaturitätsschule: Wie sich Jugendliche für eine Lehre mit lehrbegleitender Berufsmaturität entscheiden“. [https://beruf.lu.ch/-/media/Beruf/Dokumente/formulare\\_broschueren/dbw/a\\_bis\\_m/kt\\_lu\\_2013\\_bm\\_studie\\_c\\_naegele.pdf?la=de-CH](https://beruf.lu.ch/-/media/Beruf/Dokumente/formulare_broschueren/dbw/a_bis_m/kt_lu_2013_bm_studie_c_naegele.pdf?la=de-CH) (Download 15.08.2018).
- NHS (National Health Service) (2011). *Developing the Use of Recognition of Prior Learning in NHS Scotland: NHS Education for Scotland Scoping Study*. Glasgow.
- Norton, Andrew (2016). *Mapping Australian higher education 2016*. O. O.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2006). *Moving Mountains – The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning*. Paris.
- OECD (2012). *Post-Secondary Vocational Education and Training. Pathways and Partnerships. Higher Education in Regional and City Development*. O.O.
- OECD (2013). „A Skills beyond School review of Switzerland“. <https://www.oecd.org/switzerland/Skills%20beyond%20School%20Review%20of%20Switzerland.pdf> (Download 15.08.2018).
- Ofqual (Office of Qualifications and Examinations Regulation) (2017). „After the QCF: A New Qualifications Framework – Decisions on Conditions and Guidance for the Regulated Qualifications Framework (RQF)“. <http://dera.ioe.ac.uk/24332/1/after-the-qcf-a-new-qualifications-framework-decisions-on-conditions-and-guidance-for-the-rqf.pdf> (Download 15.08.2018).
- Orr, Dominic, Christoph Gwosc und Nicolai Netz (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT IV Synopsis of indicators*. Bielefeld.
- O’Shea, Sarah E., Pauline Lysaght und Kathleen Tanner (2012). *Stepping into higher education from the vocational education sector in Australia: Student perception and experiences*. Wollongong.
- Pilz, Matthias (1999). *Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems [Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9, Dissertationsschrift]*. Markt Schwaben.
- Pilz, Matthias (2002). „Modernisierung der beruflichen Bildung zwischen Modul- und Berufskonzept“. *CEDEFOP-Berufsbildung* 44 (25). 30–36.
- Pilz, Matthias (2003). „Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung – Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99 (3). 390–416.
- Pilz, Matthias (2005). „Modularisierung in der beruflichen Bildung – Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (2). 207–230.
- Pilz, Matthias (2011). *Schottland [Länderstudie] – Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung/Institut für Berufs- und Betriebspädagogik Uni Magdeburg. Bielefeld.
- Pilz, Matthias (2017). „Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz“. *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (6). 761–781.
- Pilz, Matthias und Roy Canning (2017). „The modularisation approach of work-based VET in Scotland“. *Journal of Education and Work* 30 (7). 722–730.
- Polytechnics Canada (2015). „About us“. <https://www.polytechnicscanada.ca/about-us> (Download 15.08.2018).
- Powell, Andy (2018). *Apprenticeship Statistics: England*. <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06113/SN06113.pdf> (Download 15.08.2018).
- QAA (Quality Assurance Agency Scotland) (2014). *Recognition of Prior Learning: National Framework for Scottish Higher Education*. Glasgow.
- Raby, Rosalind L. und Edward J. Valeau (Hrsg.) (2009). *Community College Models. Globalization and Higher Education Reform*. Dordrecht.
- Raffe, David (1985). „The extendable ladder: Scotland’s 16 + action plan“. *Youth and Policy* (12). 27–33.
- Raffe, David (2003). „Simplicity Itself: the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework“. *Journal of Education and Work* 16 (3). 239–257.
- Raffe, David (2011). „Cross-national differences in education-work transitions“. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Hrsg. Manuel London. New York. 312–328.
- Raffe, David, Jim Gallacher und Nuala Toman (2008). „Das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen (SCQF): Ein Beispiel für den Europäischen Qualifikationsrahmen“. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* 42/43 (1). 68–79.
- Ratnata, I Wayan (2013). „Enhancing the image and attractiveness of TVET“. *TVET@Asia* (1) [http://www.tvet-online.asia/issue1/ratnata\\_tv1.pdf](http://www.tvet-online.asia/issue1/ratnata_tv1.pdf) (Download 27.12.2016).

- Rowe, Lisa, Daniel Moss, Neil Moore und David Perrin (2017). „The challenges of managing degree apprentices in the workplace“. *Journal of Work-Applied Man* 9 (2). 185–199.
- Rowe, Lisa, David Perrin und Tony Wall (2016). „The Chartered Manager Degree Apprenticeship. Trials and tribulations“. *HE, Skills & Work-Based Learning* 6 (4). 357–369.
- Saraswat, Arti (2016). „Higher apprenticeships and the new apprenticeship standards“. *HE, Skills & Work-Based Learning* 6 (4). 401–416.
- Schipper, Lotte und Klaas Valkering (2017). „Zonder basisbeurs gaat bakkerszoon niet studeren“. NRC Handelsblad. <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/11/02/zonder-basisbeurs-gaat-bakkerszoon-niet-studeren-13816742-a1579742> (Download 15.08.2018).
- Schmid, Evi und Philipp Gonon (2011). „Übergang in eine Tertiärausbildung nach einer Berufsausbildung in der Schweiz“. *bwp@ – Hochschultage Berufliche Bildung* (5). 1–17.
- Schmid, Evi und Philipp Gonon (2013). „Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck“. *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz*. Hrsg. Markus Maurer und Philipp Gonon. Bern. 147–170.
- Schneeberger, Arthur, Kurt Schmid und Alexander Petanovitsch (2013). „ibw-Forschungsbericht 175. Postsekundäre/tertiäre Berufsbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zum OECD-Review ‚Skills beyond school‘“. <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb175/P600-postsekundaeretertiaere-berufsbildung-in-oesterreich-2013> (Download 15.08.2018).
- Schuetze, Hans G. und Robert Sweet (Hrsg.) (2003). *Integrating school and workplace learning in Canada*. Montreal und Kingston.
- Scottish Government (2014). *Education Working For All! Commission for Developing Scotland’s Young Workforce – Final Report*. Edinburgh.
- Scotvec (1996). *SVQ Handbook – A Guide to Scottish Vocational Qualifications*. Glasgow.
- SCQF (Scottish Credit and Qualifications Framework) (2010). *Facilitating the Recognition of Prior Learning: Toolkit*. Glasgow.
- Seeber, Susan, Martin Baethge, Meike Baas, Maria Richter, Robin Busse und Christian Michaelis (2018). *Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern*. Bielefeld.
- Shapira, Marina und Jamie Brogan (2013). „Recognition of Prior Learning in Scotland“. *Recognition of Prior Learning in Higher Education – Challenges of Designing the System*. Hrsg. Grazyna Prawelska-Skrzypek, Beata Jalocha, Marina Shapira, Jamie Brogan, Pascal Lafont, Marcel Pariat, Nina Vranesevic Marinic und Vanja Ivosevic. Zagreb. 49–72.
- Skills Funding Agency (2015). *Higher Apprenticeship and Degree Apprenticeship: Higher Education Fact Sheet*. O.O.
- Slowey, Maria und Schuetze, Hans G. (Hrsg.) (2012). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London und New York.
- Sorensen, Chris (2014). „How the German style of apprenticeships could be a model for Canada. Would the German way really work here?“. <http://www.macleans.ca/work/how-the-german-style-of-apprenticeships-could-be-a-model-for-canada> (Download 15.08.2018).
- SQA (Scottish Qualifications Authority) (2016). *A guide to SVQs*. Dalkeith.
- SQA (2017). „Guide to Scottish Qualifications“. [https://www.sqa.org.uk/files\\_ccc/Guide\\_to\\_Scottish\\_Qualifications.pdf](https://www.sqa.org.uk/files_ccc/Guide_to_Scottish_Qualifications.pdf) (Download 15.08.2018).
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2017). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2017*. Bern.
- Steedman, Hilary (2012). „Origins and Recent Development of Higher Level Apprenticeship in England. Paper prepared for the Seminar ‚Berufliche Erstausbildung im Tertiärbereich – Modelle und ihre Relevanz aus internationaler Perspektive‘“. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12pr\\_veranstaltung\\_2012\\_11\\_05\\_berufliche\\_erstausbildung\\_im\\_tertiaerbereich\\_steedman.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12pr_veranstaltung_2012_11_05_berufliche_erstausbildung_im_tertiaerbereich_steedman.pdf) (Download 15.08.2018).
- Steiner-Khamsi, Gita und Florian Waldow (Hrsg.) (2012). *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education*. New York.
- Student Loan Repayment Calculator (2017). „Tuition Fees in England are Now the Highest in the World“. <https://www.student-loan-calculator.co.uk/blog/2017/03/tuition-fees-in-england-are-now-the-highest-in-the-world/> (Download 15.08.2018).
- Taylor, Alison, Bonnie Watt-Malcolm und Randolph Wimmer (2013). „Hybridität in zwei Canadian provinces: Blurring institutional boundaries“. *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy*. Hrsg. Thomas Deißinger, Josef Aff, Alison Fuller und Christian Helms Jörgensen. Bern. 165–179.

- THE (Times Higher Education) (2018). „Degree apprenticeships are quietly revolutionising higher education“. <https://www.timeshighereducation.com/blog/degree-apprenticeships-are-quietly-revolutionising-higher-education> (Download 15.05.2018).
- UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) (o.J.). „Entry requirements for apprenticeships in England“. <https://www.ucas.com/entry-requirements-apprenticeships-england> (Download 15.08.2018).
- UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) (2012). „International Standard Classification of Education. ISCED 2011“. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219109e.pdf> (Download 25.09.2018).
- UNESCO, ETF (Europäische Stiftung für Berufsbildung) und Cedefop (2015). *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks*. Hamburg.
- Universities UK (2017). „Degree apprenticeships: realising opportunities“. <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2017/degree-apprenticeships-realising-opportunities.pdf> (Download 15.08.2018).
- University of Newcastle Australia (2017). „Credit Transfer Catalogue“. <https://dotnet.newcastle.edu.au/CreditTransfer/> (Download 15.08.2018).
- Webb, Sue, Ann-Marie Bathmaker, Trevor Gale, Steven Hodge, Stephen Parker, Stephen und Shaun Rawolle (2017). „Higher vocational education and social mobility. Educational participation in Australia and England“. *Journal of Vocational Education & Training* 69 (1). 147–167.
- Wegweiser Duales Studium (2018). „Das Duale Studium 2018: Der Report“. [www.wegweiser-duales-studium.de/statistik-2018](http://www.wegweiser-duales-studium.de/statistik-2018) (Download 15.08.2018).
- Wheelahan, Leesa (2011). *From old to new: the Australian Qualifications Framework*. Melbourne.
- Wheelahan, Leesa (2016). „The roles and purposes of qualifications, their relationship to the labour market and how this helps to shape educational pathways“. *Education Policy: mapping the landscape and scope*. Hrsg. Sandra Bohlinger, Thi Kim Anh Dang und Malgorzata Klatt. Frankfurt a. M. 463–486.
- Wheelahan, Leesa, Gavin Moodie, Stephen Billet und Ann Kelly (2009). *Higher Education in TAFE, NCVER Monograph Series 01/2009*. Adelaide.
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. Mainz.
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Berufsakademie Sachsen*. Dresden.
- Wolter, Andrä (2018). „Berufliche Bildung und Studierfähigkeit. Bildungspolitische Kontroversen und empirische Forschungsergebnisse“. *berufbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 72 (169). 29–32.
- Wolter, Andrä, Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Alexander Otto und Anna Spexard (2014). „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven“. *Beiträge zur Hochschulforschung* 36 (4). O. S.
- World Bank (2007). „Turkey: Higher Education Policy Study. Washington DC: World Bank“. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2007/06/8730072/turkey-higher-education-policy-study> (Download 15.08.2018).
- Young, Michael (2003). „National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective“. *Journal of Education and Work* 16 (3). 223–237.
- Young, Michael und Stephanie Matseleng Allais (Hrsg.) (2013). *Implementing National Qualifications Frameworks Across Five Continents*. London und New York.
- Zabeck, Jürgen und Thomas Deißinger (1995). „Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihre bildungspolitische Problemlösung“. *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie*. Hrsg. Jürgen Zabeck und Matthias Zimmermann. Weinheim. 1–28.

## Der Autor



**Prof Dr. Dietmar Frommberger** studierte Wirtschaftswissenschaften, Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Germanistik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und wurde dort 1998 promoviert. 2004 habilitierte er an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der

Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seit Oktober 2017 ist er Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Strukturfragen beruflicher Bildung an der Universität Osnabrück. Zuvor war er für zehn Jahre Inhaber des Lehrstuhls für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Die Forschungsarbeiten von Professor Frommberger befassen sich schwerpunktmäßig mit Fragen der international vergleichenden Berufsbildungsforschung. Er ist Autor zahlreicher Beiträge zu Fragen der Berufsbildung und unter anderem geschäftsführender Herausgeber des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung.

## Abkürzungen

AQF	Australian Qualifications Framework
TAFE	Technical and Further Education
EQF	European Qualifications Framework
ISCED	International Standard Classification of Education
VET	Vocational Education and Training
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ILO	International Labour Organization
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
EU	European Union
ASEAN	Association of Southeast Asian Nations
HBO	Hoger Beropsonderwijs
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
VWO	Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs
AHS	Höhere allgemeinbildenden Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
SCQF	Scottish Qualifications Framework
SVQ	Scottish Vocational Qualification
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule

---

# Summary

---

Worldwide demand for post-school education and training, especially university education, is increasing. The consequences are on the one hand more differentiation of the training offered in both the vocational and higher education sector, and on the other, an increasing overlap of these two traditionally separate educational sectors. This study is an international comparison of models which enable the breakdown of barriers between vocational training and university education and the creation of transitions between the two fields. Besides the concrete design of the models, the study also explores how they are accepted by trainees/students and how they affect equal opportunities in the education system. The models examined can be assigned to one of three categories:

1. Dual qualifications, where a vocational qualification is also a qualification for university entrance.
2. Hybrid courses, which combine elements of vocational training and university education.
3. Reference systems between vocational training and university education which create transparency and facilitate mutual recognition.

## **Dual qualifications: a successful springboard to employment or higher education**

There are two distinct dual qualification versions:

Version 1: Full-time vocational training courses that combine a vocational qualification with opportunities for transition to a university degree course. Typical examples are intermediate vocational training courses in the Netherlands, Vocational High Schools [Berufsbildende Höhere Schulen] in Austria, or the technical colleges in Switzerland's vocational high school system.

Version 2: The Secondary School Vocational Certificate [Berufsreifeprüfung] in Austria and Vocational School Diploma [Berufsmatura] in Switzerland, which are linked with dual vocational training courses and offer apprentices an option to qualify for university entrance in addition to their vocational qualification.

The transition rates from full-time vocational training courses to university studies – i.e. in Version 1 – are much higher. At the same time, these qualifications are also an extremely good foundation for a successful career in the relevant vocation. In general, dual qualifications make vocational training more attractive, because a non-university qualification is no longer seen as a “dead end”. Moreover, they open up new educational opportunities for groups that were previously disadvantaged at school.

## **Hybrid training courses: high demand and increasing diversity**

Hybrid training courses include a combination of elements of vocational training and university education. The hybrid courses we examined are characterised by a high level of diversity, which is a result of – among other things – changing requirements for the development of skilled workers and other personnel in certain vocational fields. All models examined – Duales Studium in Germany, Cooperative Education in Canada, Higher Apprenticeships in England and Associate Degrees in the Netherlands – are basically university courses with added elements of vocational training or extended practicals/work placements, culminating in a recognised academic degree. The Associate Degrees in the Netherlands are an exception, as they can also be conferred by vocational training institutions. The training courses we examined are in great demand; the Duales Studium courses in Germany are the strongest growth segment in higher (i.e. university) education.

Hybrid training courses are mainly intended for persons who do not want to, or cannot, take the classic route from higher general secondary education to a university degree course. In the case of Associate Degrees in the Netherlands, the threshold to tertiary education is particularly low and located in the preliminary phase of training. The target groups for other models, such as Duales Studium courses in Germany, are people who are either already in employment or in possession of a university entrance qualification.

system and ensuring greater equality of opportunity. It is essential to create new paths to connect vocational training and university education while broadening existing opportunities. The success of this undertaking does not depend solely on the formal structures of the respective education system. The study shows that the funding of the training provided and the incentives of the labour market also play a significant role in the creation of permeable educational structures.

### **Reference systems: transparent, but mutual recognition is problematic**

Qualification frameworks and credit point systems, such as the Australian Qualification Framework or Scottish credit points system examined here, are primarily transparency tools. The qualifications obtained are assigned to a certain level, and the scope of the syllabus completed to achieve the qualification is portrayed in an abstract form using points.

However, qualification frameworks and credit point systems do not replace existing entrance qualifications. Transparency tools do not entail any legal entitlements. Decisions on access to courses and the consideration of proofs of performance from other institutions are still made on the basis of existing education laws or the admission regulations of the institutions applied to – frequently on a case-by-case basis. Even on the basis of these transparency tools, the mutual recognition and consideration of qualifications from different academic sectors remain a challenge.

### **Transitions: a challenge for vocational training and university education**

The examples cited in this study show that education policies worldwide are currently seeking new paths and involved in a change process. It is becoming increasingly clear that the borders between general education, vocational training and university education – especially the impermeable character of the system that regulates eligibility – are problematic and must be overhauled urgently. One of the core priorities of education policymaking will be the further development of education systems. The aim of the solution approaches outlined here is to make transitions transparent and binding, thus enabling upward mobility in the education

# Impressum

© August 2019

**Bertelsmann Stiftung**

Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
Telefon +49 5241 81-0  
[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

**Verantwortlich**

Clemens Wieland  
Dr. Marcus Eckelt

**Autor**

Prof. Dr. Dietmar Frommberger

**Lektorat**

Katja Lange, [richtiggut.com](http://richtiggut.com)

**Grafikdesign**

Nicole Meyerholz, Bielefeld

**Bildrechte**

- © Titelbild: Valeska Achenbach in Zusammenarbeit mit ‚the white elephant‘
- © Portrait Dr. Jörg Dräger: Arne Weyhardt, Hamburg
- © Portrait Frank Frick: Steffen Krinke, Gütersloh
- © Portrait Prof Dr. Dietmar Frommberger: Elena Scholz

**Druck**

Matthiesen Druck

DOI 10.11586/2019005



## Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
Telefon +49 5241 81-0

**Clemens Wieland**  
Senior Project Manager  
Programm Lernen fürs Leben  
Telefon +49 5241 81-81352  
clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

**Dr. Marcus Eckelt**  
Project Manager  
Programm Lernen fürs Leben  
Telefon +49 5241 81-81393  
marcus.eckelt@bertelsmann-stiftung.de

[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)